

TIERRA NUESTRA

AÑO 2023
VOL 17 N°1

Frecuencia: Semestral
E-ISSN: 2519-738X
P-ISSN: 1818-4103
DOI: 10.21704/rtn



Ilustración: Guillermina Royo-Villanova



UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA
LA MOLINA
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

TIERRA NUESTRA

Revista del Departamento de Ciencias Humanas



UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA LA MOLINA
UNIDAD DE PUBLICACIONES DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS

TIERRA NUESTRA

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

Revista del Departamento de Ciencias Humanas
Facultad de Economía y Planificación / Universidad Nacional Agraria La Molina

Rector
Vicerrector Académico
Vicerrectora de Investigación
Decano de la Facultad de
Economía y Planificación
Director del Departamento de
Ciencias Humanas

Dr. Américo Guevara Pérez
Dr. Héctor Enrique Gonzales Mora
Dra. Patricia Liliana Gil Kodaka

Dr. Waldemar Mercado Curi

Dra. Emérita Escobar Zapata

Comité Editor
Director
Miembros

Dr. Jim Anchante Arias

Mario Castillo Hilario
Tomás Barriga
Jairo Valqui Culqui
Francisco Lima Baca
Javier Alonso Muñoz Díaz
Thomas Ward
Carlos Andrés Landázuri Suárez
Carlos Fernando López Rengifo
Mónica Gladys Ramos Escudero
Juan Carlos Cárdenas Valverde

Consejo asesor de la revista Tierra Nuestra

Camilo Fernández Cozman
Jorge Yangali Vargas
María Alejandra Torres
Mónica Cárdenas Moreno
Dennis Arias Chávez
Mauro Marino Jiménez
Jorge Iván Pérez
Belén Casas Mas
Jorge Acevedo Guerra
Enrique E. Cortez
Christian Fernández Palacios
Ramiro Podetti Lezcano
Miguel Rodríguez Mondoñedo
Zenón Depaz Toledo

©Unidad de Publicaciones del Departamento de Ciencias Humanas

Correspondencia: Departamento de Ciencias Humanas / Universidad Nacional Agraria La Molina, Av. La Molina s/n distrito La Molina.

Telf.: 614-7800 Anexo 282, Lima – Perú.

E-mail: revistatierranuestra@lamolina.edu.pe

ISSN 2519-738X (En línea), ISSN 1818-4103 (Impresa)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2010-02614

TIERRA NUESTRA

Revista del Departamento de Ciencias Humanas – Universidad Nacional Agraria La Molina
ISSN 2519-738X (En línea), ISSN 1818-4103 (Impresa)

| Enero - Junio 2023 | Volumen 17 | Número 1 |

INDICE

Artículos originales/ Original article

GLADYS MARINA TARAZONA REYES 01-09

Las actitudes hacia la asignatura Control de la Calidad y su relación con el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Industrias Alimentarias de la Universidad Nacional Agraria La Molina – 2020

Attitudes towards the subject Quality Control and its relation to meaningful learning of students of the Faculty of Food Industries of the National Agrarian University La Molina- 2020

EDWARD FAUSTINO LOAYZA-MATURRANO 10-20

Competencias digitales y habilidades blandas de los estudiantes universitarios en el aprendizaje electrónico en tiempos de la COVID-19

Digital competences and soft skills of university students in e-learning in times of COVID-19

JIM ANCHANTE ARIAS, JUAN FARFÁN BRAVO, LEIDY LÓPEZ ROMERO, LUCERO OTERO CHUNGA 21-31

La Cuarta revolución industrial y la educación superior en el Perú

Fourth Industrial Revolution and higher education in Peru

JUAN DUEÑAS BÉJAR, ROCÍO CONSUELO DELGADO AGUILAR, MÓNICA ROCÍO GUTIÉRREZ REYNOS 32-42

Desempeño académico en matemática en estudiantes universitarios antes y después de la suspensión de clases presenciales por la COVID-19

Academic performance in mathematics in university students before and after the suspension of face-to-face classes due to covid-19

LILIANA NARANJO 43-54

Mujeres y guacas cusqueñas en la Relación de las fábulas y ritos de los Incas (c. 1575), de Cristóbal de Molina

Cusquenian women and Huaca's, in the Account of the fables and the rites of the Incas (c. 1575), by Cristóbal de Molina

| | |
|---|-------|
| ROSARIO BETZABETH DE LA CRUZ HUAMÁN | 55-69 |
| La persistencia de la necropolítica: violencia contra los defensores indígenas ambientales en el Perú | |
| The persistence of necropolitics: violence against indigenous environmental defenders in Peru | |
| CAMILA ALEXANDRA HERRERA MENDOZA, NATALIA MICHELLE VILLANUEVA FERNÁNDEZ, KATHIA ALEJANDRA | 70-78 |
| ZAPATA HERENCIA | |
| La violencia y la sororidad en el contexto andino de “Sangre coagulada”, de Mónica Ojeda | |
| Violence and sorority developed in the Andean context of “Sangre coagulada”, by Mónica Ojeda | |
| NEHEMÍAS VEGA MENDIETA | 79-89 |
| Lo fantástico y lo maravilloso en cuatro cuentos de Abraham Valdelomar | |
| The fantastic and the marvelous in four short stories by Abraham Valdelomar | |

PRESENTACIÓN

Presentación

Se pone a consideración de la comunidad científica el volumen 17-1 de la Revista Tierra Nuestra. Sus artículos desarrollan cuatro tópicos importantes para la discusión académica actual.

El primer tema es la educación superior. Con un enfoque cuantitativo y mixto, los investigadores abordan las variables actitudes de los estudiantes hacia la asignatura Control de la Calidad, el aprendizaje significativo, las competencias digitales, las habilidades blandas y el desempeño en matemáticas en estudiantes universitarios.

Los resultados de las investigaciones seguramente provocarán controversias. Por ejemplo, se encontró que no hay correlación entre la actitud hacia una asignatura y el aprendizaje significativo. También, las habilidades más complejas e importantes relacionadas con la adquisición independiente de información, la planificación del trabajo propio y las habilidades blandas son las menos desarrolladas. Asimismo, se halló que el desempeño académico en la primera asignatura de matemática correspondiente al ciclo 2022-II fue mejor que en el ciclo 2019-II en estudiantes universitarios. Estos últimos resultados ponen en duda lo que parecía obvio: la COVID afectó negativamente el rendimiento académico.

A estas aproximaciones desde la ciencia, se suma una valiosa reflexión sobre la cuarta revolución industrial y la educación superior. La universidad, sobre todo la peruana, tiene un desafío para afrontar las exigencias de las nuevas tecnologías.

El segundo tema es la mujer vista desde dos perspectivas: una histórica y otra actual. La investigación histórica analiza “La relación de las fábulas y ritos de los Incas” de Cristóbal de Molina. Concluye que a las mujeres guacas se les representa como deidades en las ceremonias sagradas de iniciación en el incario. Esta versión de la mujer sagrada del pasado, contrasta con la mujer violentada de la actualidad. Se analiza la violencia dirigida hacia el género femenino y la sororidad que se desenvuelve en el contexto andino plasmado en el cuento “Sangre coagulada” del libro Las voladoras de la escritora ecuatoriana Mónica Ojeda.

El tercer tema es la violencia contra los dirigentes indígenas ambientalistas en el Perú. Se reflexiona sobre la necropolítica, esa forma perversa de hacer política aniquilando al otro. La investigación hace un recorrido histórico de la violencia contra los indígenas y presenta la relación de los dirigentes actuales asesinados.

Finalmente, el cuarto tema abordado es la clasificación de la cuentística de Abraham Valdelomar. Se pone en tela de juicio las clasificaciones de los relatos de Valdelomar que encasillan los cuentos como “El Hipocampo de oro” y “Finis desolatatrix veritae” dentro de lo fantástico, cuando realmente estos se insertan dentro de lo maravilloso.

Estos aportes encomiables de los investigadores que colaboran en este volumen enriquecen el conocimiento científico y humanístico. Y, sin duda, motivarán lecturas críticas como se espera después de toda publicación académica.

Dr. Jim Anchante Arias
Director de la revista Tierra Nuestra

**TIERRA
NUESTR**A

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

Artículos

**TIERRA
NUESTR**A

Revista del Departamento de Ciencias Humanas



Las actitudes hacia la asignatura Control de la Calidad y su relación con el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Industrias Alimentarias de la Universidad Nacional Agraria La Molina – 2020

Attitudes towards the subject Quality Control and its relation to meaningful learning of students of the Faculty of Food Industries of the National Agrarian University La Molina- 2020

Gladys Marina Tarazona Reyes¹ 

¹ Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: gtarazona@lamolina.edu.pe
* <https://orcid.org/0009-0003-0319-3821>

Recibido: 15/01/2023; **Aceptado:** 10/05/2023; **Publicado:** 26/06/2023

Resumen

La investigación tiene como objetivo establecer la relación que existe entre las actitudes de los estudiantes hacia la asignatura Control de la Calidad y el aprendizaje significativo de los estudiantes. El enfoque de la investigación es cuantitativo, de tipo no experimental y de diseño descriptivo. El instrumento utilizado fueron dos encuestas: una para la variable “actitudes hacia la asignatura Control de la Calidad” y la otra para “aprendizaje significativo”. Los datos obtenidos se analizaron mediante el uso de tablas estadísticas y de análisis. Los resultados obtenidos indican que las actitudes de los estudiantes hacia la asignatura en la dimensión “seguridad/confianza” y “motivación/interés” no tienen relación significativa, debido a que el coeficiente de correlación es de -0,29 y -0.13, respectivamente, a un nivel de significancia de 0,05. Sin embargo, la dimensión “utilidad para la asignatura” sí establece relación significativa con el aprendizaje con un coeficiente de correlación de -0,45 a un nivel de significancia de 0,05.

Palabras clave: investigación educativa, educación, formación.

Abstract

In the research “Attitudes towards the subject of Quality Control and its relationship with meaningful learning in students of the Faculty of Food Industries of the National Agrarian University La Molina - 2020”. The type of research is non-experimental and its objective is to establish the relationship that exists between the attitudes towards the subject of Quality Control with significant learning in the students of the Faculty of Food Industries of the National Agrarian University La Molina, 2020. The results of reliability and validity

Forma de citar el artículo: Tarazona, G. (2023). Las actitudes hacia la asignatura Control de la Calidad y su relación con el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Industrias Alimentarias de la Universidad Nacional Agraria La Molina-2020. *Tierra Nueva*, 17(1), 1-9. <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2006>

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2006>

© El autor. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nueva* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

was satisfactory with Cronbach's Alpha and Factor Analysis (KMO), likewise they coincide with the idea that attitudes, beliefs, opinions and predisposition in students towards certain subjects have to be positive to achieve meaningful learning. The conclusion is that the attitudes towards the subject of Quality Control have no significant relationship with significant learning in the students of the Faculty of Food Industries of the National Agrarian University La Molina, 2020. The correlation coefficient is -0,29, at a significance level of 0.05.

Keywords: investigación educativa, educación, formación.

1. Introducción

La actitud es entendida como la predisposición evaluativa que impulsa a la persona a aceptar o a rechazar un referente, situación u objeto. Este concepto es motivo de preocupación para la psicología social y particularmente para la psicolingüística (Delfin, 2007). Desde estos campos del conocimiento, se ha proporcionado información que es aprovechada para fines educativos. En aquella, destaca la premisa para acceder a determinados conocimientos, por ejemplo, la actitud del estudiante hacia la escuela, el profesor y la asignatura (Campos, 1995).

En el presente estudio, se analiza un problema surgido en el contexto de la Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM). En esta casa de estudios, la carrera profesional de Industrias Alimentarias tiene casi 52 años de fundada. Sin embargo, el curso de Ética ha sido incorporado recién hace 14 años en todas las carreras de la UNALM. En este sentido, no se han evaluado las creencias y actitudes éticas ni los códigos deontológicos de estas carreras universitarias. Entonces, si no se consideran dichas dimensiones, se corre el riesgo de no impartir un enfoque de educación integral a los estudiantes. Por consiguiente, los maestros deben estar seguros de que les han brindado esos conocimientos y, con ello, tener la confianza de que las actuaciones profesionales de sus estudiantes se enmarcarán en la ética profesional.

Se han realizado investigaciones mediante la exploración de las creencias (conductuales y normativas) de los estudiantes de la Facultad de Industrias Alimentarias de la UNALM acerca de cómo estas se modifican cuando llevan un curso de Ética. Para ello, se empleó la escala de actitudes construida por Hirsch (2005). Asimismo, se utilizó el estudio de Mandujano (2015), quien se propuso conocer cuáles son las actitudes de los alumnos de la UNALM hacia las humanidades. En este trabajo, se empleó un cuestionario de actitudes hacia las humanidades, adaptado de Bazán (1997), y se obtuvo que las actitudes hacia las humanidades se encuentran relacionadas significativamente solo con la variable "estrato social".

Por su parte, Marcovitch y Esteban, citados en Bolívar (2005), indicaron que se debe plantear

la formación de un profesional competente considerando la formación ética y la educación para la ciudadanía. Lo profesional comprende, además de competencias tanto teóricas como prácticas, la integridad personal y la conducta profesional ética como lo demandan la ciudadanía o los clientes. Por eso, a nivel internacional, existe la intención de que la educación universitaria asuma entre sus objetivos formar a ciudadanos responsables de los problemas de la sociedad.

El liberalismo presente en la docencia universitaria pretende convencer de que su tarea se limita a transmitir conocimientos. Al respecto, Mougán, citado por Bolívar (2005), señaló que aquel está alejado de cualquier compromiso ético o político, puesto que lo considera por sí mismo educativo. Sin embargo, dicho modelo se quiebra, porque se cuestiona tales supuestos. Si la transmisión del conocimiento no contribuye por sí misma a educar éticamente, se debe reivindicar la dimensión moral de la docencia universitaria como una dimensión complementaria.

En ese sentido, el objetivo del estudio fue establecer la relación que existe entre las actitudes de los estudiantes hacia la asignatura Control de la Calidad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Industrias Alimentarias de la UNALM en el año 2020.

2. Métodos y materiales

Esta investigación asume un enfoque cuantitativo, y es de tipo descriptivo y explicativo. Se emplea el método general de la ciencia. No obstante, entre los métodos específicos, se utilizó el hipotético deductivo. Asimismo, el diseño es descriptivo correlacional. Específicamente, el tipo de hipótesis empleado es el de correlación bivariada, con el cual se busca la covarianza de las variables.

Por otro lado, el tipo de instrumento utilizado en el estudio es el cuestionario. Cabe agregar que, según Hernández et al. (2014), "un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir" (p.217).

Los cuestionarios empleados fueron dos: uno para las actitudes hacia la asignatura del Control de la Calidad (ver Anexo 1) y otro para el aprendizaje significativo (ver Anexo 2). Para la validación del primer cuestionario, se siguió lo señalado por Santibáñez (2001):

Hay que someter a la consideración de, al menos, tres profesores de su especialidad o de especialidades afines (jueces), al conjunto de ítems elaborados para que determinen la correspondencia lógica entre cada ítem con cada uno de los objetivos de aprendizaje por evaluar. Para garantizar que el análisis lógico solicitado a los jueces sea lo más efectivo posible, es recomendable entregar el universo de reactivos distribuidos al azar, desde el punto de vista de los objetivos que ellos representen, pero numerados correlativamente para su posterior identificación. (p. 140)

Para la opinión de expertos, se solicitó la colaboración de cinco docentes con el grado de doctor de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (ver Tabla 1). La opinión de los expertos para el instrumento alcanzó 89% de validez.

Tabla 1

Validación de los instrumentos mediante juicio de expertos

| Experto | Promedio de valorización (%) |
|-----------------------------------|------------------------------|
| Dr. Raúl Delgado Arenas | 88 |
| Dr. Ronald Raúl Palacios Vallejos | 89 |
| Dr. José Campos Dávila | 86 |
| Dr. César Llontop Sebastiani | 89 |
| Dr. José Raúl Cortez Berrocal | 91 |
| Media | 89 |

Asimismo, para la validación de los instrumentos (fiabilidad y validez), se siguió lo señalado por Hernández et al. (2014): “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 200).

Finalmente, la población del estudio estuvo constituida por 120 estudiantes. La muestra estuvo conformada por 29 estudiantes y, finalmente, la unidad de análisis fue constituida por un estudiante de la Facultad de Industrias Alimentarias de la UNALM.

3. Resultados

En la Tabla 2, se expone la correlación entre seguridad/confianza y experiencias previas. Los resultados obtenidos indican que las actitudes hacia la asignatura Control de la Calidad, en la dimensión “seguridad/confianza”, no tienen relación significativa con el aprendizaje significativo, dimensión “experiencias previas”, de los estudiantes de la Facultad de Industrias Alimentarias de la UNALM, 2020.

Para ello, se establece la siguiente descripción de las variables:

- Variable X: Las actitudes hacia la asignatura de Control de la Calidad
- Variable Y: El aprendizaje significativo

Asimismo, se procede a describir las hipótesis y a aplicar el coeficiente de correlación de Pearson R.

Tabla 2

Correlación seguridad/confianza y experiencias previas

| | | Seguridad/ confianza | Experiencias previas |
|-------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Seguridad/ confianza | Correlación de Pearson | 1 | -,182 |
| | Sig. (bilateral) | | ,345 |
| | N | 29 | 29 |
| Experiencias previas | Correlación de Pearson | -,182 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,345 | |
| | N | 29 | 29 |

El coeficiente de correlación de Pearson encontrado entre la seguridad/confianza y las experiencias previas es igual a -0,18. Este valor indica que existe una correlación negativa débil entre estas dimensiones.

En la Tabla 3, se presenta la correlación interés personal y nuevos conocimientos. Las actitudes hacia la asignatura Control de la Calidad, dimensión “motivación/interés personal”, no tienen relación significativa con el aprendizaje significativo, dimensión “nuevos conocimientos”, de los estudiantes de la Facultad de Industrias Alimentarias de la UNALM, 2020. El coeficiente de correlación es de -0,13 a un nivel de significancia de 0,05. Esto indica que existe una correlación negativa débil entre estas dimensiones.

Tabla 3
Correlación motivación/ interés personal y nuevos conocimientos

| | | Motivación/ interés personal | Nuevos conocimientos |
|------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|-------------------------|
| Motivación/ interés personal | Correlación de Pearson | 1 | -,125 |
| | Sig. (bilateral) | | ,519 |
| | N | 29 | 29 |
| Nuevos conocimientos | Correlación de Pearson | -,125 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,519 | |
| | N | 29 | 29 |

Por otro lado, en la Tabla 4, se presenta la correlación de las actitudes hacia la asignatura Control de la Calidad, dimensión “utilidad para la asignatura”. Se establece que estas sí tienen relación significativa con el aprendizaje significativo, dimensión “relación entre nuevos y antiguos conocimientos”, de los estudiantes de la Facultad de Industrias Alimentarias de la UNALM, 2020. El coeficiente de correlación es de -0,45 a un nivel de significancia de 0,05. Este dato indica que existe una correlación negativa débil entre estas dimensiones.

Tabla 4
Correlación utilidad para la asignatura y relación entre nuevos y antiguos conocimientos

| | | Utilidad para la asignatura | Relación entre nuevos y antiguos conocimientos |
|---|---------------------------|-----------------------------------|---|
| Utilidad para la asignatura | Correlación de Pearson | 1 | -,447* |
| | Sig. (bilateral) | | ,015 |
| | N | 29 | 29 |
| Relación entre nuevos y antiguos conocimientos | Correlación de Pearson | -,447* | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,015 | |
| | N | 29 | 29 |

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

4. Discusión

Los resultados obtenidos difieren de la idea de que las actitudes, creencias, opiniones y la predisposición

en los estudiantes hacia determinadas asignaturas tienen que ser positivas para lograr un aprendizaje significativo. Neira (2015) precisó que diversas investigaciones señalan una disminución en el interés de los alumnos por las carreras de Química y sus asignaturas, lo que demuestra una evidente negativa hacia esta ciencia en particular. Este efecto negativo se puede apreciar a través de la actitud de los estudiantes, sus creencias y opiniones. Al respecto, Cheung (2009) definió la actitud como la predisposición o la falta de esta hacia un objeto dado; por lo tanto, una actitud negativa se evidencia en la falta de predisposición a aprender.

Asimismo, las creencias y opiniones negativas se forman por el conocimiento previo del alumno. En consecuencia, según la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel (1991), los alumnos disponen de un cúmulo de conocimientos, intereses, creencias y prejuicios previamente relacionados con todo tipo de enseñanza. Por tanto, los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser formalmente establecidos por el docente sobre la base de los conocimientos previos del alumno, de modo que permitan al estudiante posicionarse en un contexto correcto que facilite la comprensión de los nuevos conceptos mediante la asociación, la organización y la estructuración de sus conocimientos previos y la nueva información entregada.

Ausubel (1991) sostuvo que esto puede lograrse a través de una instrucción planificada que fomente el aprendizaje significativo, lo cual puede ser dirigido desde un aprendizaje meramente memorístico a un aprendizaje plenamente significativo que permita al alumno la organización de los nuevos conceptos en “algo” sustancial. Además, señaló que un aprendizaje es significativo cuando “puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel et al., 1991, p. 37). Es decir, el aprendizaje será significativo cuando pueda incorporarse a las estructuras de conocimientos previos que posee el estudiante y, de este modo, adquiera significancia para él.

Asimismo, los resultados obtenidos en el presente estudio coinciden con la idea de utilizar nuevas estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje significativo. Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos por Reyes et al. (2015), los alumnos de primer año de las carreras de licenciatura en Biodiversidad y/o profesorado en Biología presentaron actitudes hacia la química valoradas como indiferentes y negativas. No obstante, al avanzar en las carreras, estas actitudes fueron evolucionando favorablemente, ya que la puntuación media obtenida para los ítems positivos y negativos estuvo en el rango de actitudes positivas, tanto para tercero como para quinto año.

Sin dudas, los resultados obtenidos animan a los docentes que dictan esta asignatura en los últimos años de la escuela secundaria y en los primeros cursos de la universidad a plantear nuevas estrategias de enseñanza para favorecer aún más el aprendizaje significativo. Si bien los estudiantes de primer año reconocen la utilidad e importancia de la asignatura, tanto para explicar fenómenos de la vida cotidiana como para el desarrollo de las carreras, esta valoración no trasciende al interés por estudiarla al ingresar a la universidad. Atendiendo a las observaciones recogidas, lo anterior se convierte en un llamado a los profesores para reflexionar sobre la necesidad de revisar las metodologías de enseñanza y evaluación.

Asimismo, los resultados del presente estudio coinciden con la idea de que los hábitos de estudio se relacionan con el aprendizaje significativo. Los resultados obtenidos por Osorio (2018) revelaron que los hábitos de estudio se relacionan significativamente con los aprendizajes significativos en los estudiantes de la especialidad de Electrotecnia Industrial del Instituto de Educación Superior Manuel Seoane Corrales, de San Juan de Lurigancho en el año 2017.

Los resultados demostraron que se alcanzó un nivel de relación satisfactorio. Los hábitos de estudio alcanzaron un promedio de 52,28 puntos; y el aprendizaje significativo, un promedio de 53,21 puntos. Además, se obtuvo una correlación positiva fuerte: $r_{xy} = 0,87$ puntos y la contrastación de hipótesis que se obtuvo $t_o = 4,896$ / es mayor que $t_c = 2,004$ /. Por tanto, se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se aceptó la hipótesis alterna (H_1). Es decir, Osorio (2018) demostró que existe relación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos de los hábitos de estudio y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la especialidad de Electrotecnia Industrial del Instituto de Educación Superior Manuel Seoane Corrales, de San Juan de Lurigancho en el año 2017.

5. Conclusiones

Por un lado, las actitudes hacia la asignatura Control de la Calidad, dimensión “seguridad/confianza”, no tienen relación significativa con el aprendizaje significativo, dimensión “experiencias previas”, de los estudiantes de la Facultad de Industrias Alimentarias de la UNALM, 2020. El coeficiente de correlación es de -0,18 a un nivel de significancia de 0,05.

Por otro lado, las actitudes hacia la asignatura Control de la Calidad, dimensión “motivación/interés personal”, no establecen relación significativa con el aprendizaje significativo, dimensión “nuevos conocimientos”, de los estudiantes de la Facultad

de Industrias Alimentarias de la UNALM, 2020. El coeficiente de correlación es de -0,13 a un nivel de significancia de 0,05.

Asimismo, las actitudes hacia la asignatura Control de la Calidad, dimensión “utilidad para la asignatura”, sí entablan relación significativa con el aprendizaje significativo, dimensión “relación entre nuevos y antiguos conocimientos”, de los estudiantes de la Facultad de Industrias Alimentarias de la UNALM, 2020. El coeficiente de correlación es de -0,45 a un nivel de significancia de 0,05.

Finalmente, las actitudes hacia la asignatura Control de la Calidad no tienen relación significativa con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Industrias Alimentarias de la UNALM, 2020. El coeficiente de correlación es de -0,29 a un nivel de significancia de 0,05.

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1991). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bázan, J. (1977). *Metodología estadística de construcción de pruebas. Una aplicación al estudio de actitudes hacia la matemática de la UNALM*. Tesis para optar el título de Ingeniero Estadístico. Lima. UNALM.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002406.pdf>
- Campos, Y. (1995). Importancia de las actitudes hacia las matemáticas. [Documento en pdf]. Disponible en www.camposc.net/0repositorio/ponencias/95actitudes.pdf . [2012, agosto, 20].
- Cheung, D. (2009). Students' Attitudes Toward Chemistry Lessons: The Interaction Effect between Grade Level and Gender. *Res. Sci. Educ.*, (39), 75–91.
- Delfín de Manzanilla, B. (2007). Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 2(2). Disponible en http://www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historico/pdf/edicion_2/1-actitud-

de-los-estudiantes-universitarios.pdf. [2012, agosto, 20]

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. con aplicaciones interdisciplinarias*. McGraw-Hill Interamericana, S.A.

Hirsch, A. (2005). *Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1).

Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15507106.pdf>

Mandujano Ramos, M. B. (2015). Actitudes de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina hacia las humanidades. *Tierra Nuestra*, 10(1), 179–191. <https://doi.org/10.21704/rtn.v10i1.62>

Neira, G. (2015). *Actitud de los alumnos hacia la asignatura de química en el rendimiento académico* (Tesis de maestría). Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

Reyes. M. y Porro, S. y Pirovani, M. (2015). *Actitudes hacia la química en estudiantes universitarios conforme avanzan en la carrera*. Universidad Nacional del Litoral.

Santibáñez, J. (2001) *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil. Conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo*. Trillas, S.A.

Anexo 1. Cuestionario de las actitudes hacia la asignatura Control de la Calidad

Nota: Se agradece anticipadamente la colaboración de los estudiantes de la Facultad de Industrias Alimentarias de la Universidad Nacional Agraria La Molina-2020.

Responda a las siguientes preguntas según su criterio. Marque con una “x” en la alternativa que le corresponde:

| | | Escala Likert | | | | |
|-----------------------------|------------------|--------------------------|---------------|--------------------------|--|--|
| 1. Totalmente en desacuerdo | 2. En desacuerdo | 3. Indiferente/ Indeciso | 4. De acuerdo | 5. Totalmente de acuerdo | | |

Las actitudes hacia la asignatura de Control de la Calidad

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Creo que acudiendo a las clases virtuales de la asignatura de Control de la Calidad se optimiza el tiempo de estudio. | | | | | |
| 2 | El trato con la profesora en las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad me produce vergüenza/nerviosismo. | | | | | |
| 3 | Me interesa la participación en las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad, porque se adquiere soltura en el trato personal y profesional. | | | | | |
| 4 | No quiero molestar a la profesora ingresando a las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad. | | | | | |
| 5 | Las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad son un medio eficaz para resolver dudas. | | | | | |
| 6 | No me gustan las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad porque no sé expresarme bien. | | | | | |
| 7 | Me interesan las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad porque se aprenden más conceptos y constructos que en la clase presencial. | | | | | |
| 8 | Acudiendo a las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad puedes ahorrarte contratar un profesor particular. | | | | | |
| 9 | En las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad me siento incapaz de pensar con claridad. | | | | | |
| 10 | Las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad son estimulantes para afrontar los estudios. | | | | | |
| 11 | Las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad te centran en lo realmente importante de la carrera profesional. | | | | | |
| 12 | No me gustan las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad porque muestro a los profesores mis carencias. | | | | | |
| 13 | Las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad pueden mejorar mis hábitos/métodos de estudio. | | | | | |
| 14 | Una buena opción para ponerse al día en una materia es acudir a las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad. | | | | | |
| 15 | En las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad, no me veo capaz de seguir las explicaciones de la profesora. | | | | | |
| 16 | El trato personal con la profesora de la asignatura Control de la Calidad puede favorecer a la hora de aprobar. | | | | | |
| 17 | Prefiero estar en grupo en las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad. | | | | | |
| 18 | Entablar confianza con la profesora de la asignatura Control de la Calidad puede servirme de contacto en el futuro. | | | | | |

Anexo 2. Cuestionario del aprendizaje significativo

Nota: Se agradece anticipadamente la colaboración de los estudiantes de la Facultad de Industrias Alimentarias de la Universidad Nacional Agraria La Molina-2020.

Responda a las siguientes preguntas según su criterio, marque con una “x” en la alternativa que le corresponde:

| | | | | | |
|----------|----------------|-----------------|-----------------|------------|--|
| | | Escala Likert | | | |
| 1. Nunca | 2. Pocas veces | 3. Medianamente | 4. Muchas veces | 5. Siempre | |

El aprendizaje significativo

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| | ¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad? | | | | | |
| | ¿Participo en las clases virtuales de la asignatura Control de la Calidad para responder sobre mis experiencias previas? | | | | | |
| | ¿Respondo preguntas sobre mis conocimientos previos al iniciar la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad? | | | | | |
| | ¿Participo en actividades de aprendizaje de la asignatura Control de la Calidad para responder sobre mis conocimientos previos? | | | | | |
| | ¿La profesora de la asignatura Control de la Calidad, en sus clases virtuales, promueve la reflexión sobre mis experiencias previas? | | | | | |
| 6 | ¿La profesora de la asignatura Control de la Calidad, en sus clases virtuales, promueve actividades que me permiten la reflexión sobre mis experiencias previas? | | | | | |
| 7 | ¿En la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad, aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)? | | | | | |
| 8 | ¿En la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad, aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo? | | | | | |
| 9 | ¿En la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad, aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos? | | | | | |
| 10 | ¿En la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad, los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo con mi edad? | | | | | |
| 11 | ¿En la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad, la profesora tiene en cuenta mis conocimientos iniciales a la hora de plantear las actividades? | | | | | |
| 12 | ¿En la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad, la profesora tiene información adecuada a mis conocimientos y necesidades de las actividades? | | | | | |
| 13 | ¿En la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad, respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento? | | | | | |
| 14 | ¿En la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad, respondo preguntas para ser consciente de que he aprendido? | | | | | |
| 15 | ¿En la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad, realizo actividades en la plataforma virtual para utilizar lo aprendido y para solucionar problemas de mi vida cotidiana? | | | | | |
| 16 | ¿En la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad, considero lo aprendido como útil e importante para mi formación profesional? | | | | | |
| 17 | ¿En la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad, la profesora incluye recursos específicos para relacionar los nuevos contenidos de la materia con mis conocimientos iniciales? | | | | | |
| 18 | ¿En la clase virtual de la asignatura Control de la Calidad, la profesora utiliza contenidos con conceptos, procedimientos y actitudes en correspondencia con las competencias del curso? | | | | | |

Conflicto de intereses

El autor no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores

GMTR: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

| | |
|---------------------------------|---|
| Gladys Marina Tarazona Reyes | gtarazona@lamolina.edu.pe |
| | https://orcid.org/0009-0003-0319-3821 |



Competencias digitales y habilidades blandas de los estudiantes universitarios en el aprendizaje electrónico en tiempos de la COVID-19

Digital competences and soft skills of university students in e-learning in times of COVID-19

Edward Faustino Loayza-Maturrano¹ 

¹ Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: edwloma@lamolina.edu.pe

* <https://orcid.org/0000-0002-1359-8414>

Recibido: 16/01/2023; **Aceptado:** 10/05/2023; **Publicado:** 26/06/2023

Resumen

El aprendizaje facilitado por tecnología es una oportunidad que surge a partir de la necesidad provocada por el confinamiento social en tiempos de la pandemia de la COVID-19. El objetivo del estudio es determinar las características de las competencias digitales de los estudiantes universitarios para alcanzar la efectividad en su formación en el contexto de la educación a distancia. El trabajo compara el nivel de competencias digitales de los estudiantes con el nivel de desarrollo de las habilidades blandas que garantizan la calidad del aprendizaje en un entorno de educación remota. Se aplicó un cuestionario de treinta y tres preguntas a una muestra de 116 discentes de pregrado de cinco carreras profesionales de una universidad pública con el fin de describir las características de los niveles de las competencias digitales e interpretar su relación con las habilidades blandas. Los resultados muestran que, a pesar del alto nivel de las habilidades digitales de los estudiantes, estos no utilizaron todas esas habilidades en el entorno educativo electrónico en el periodo de pandemia. Se concluye en el estudio que las habilidades más complejas e importantes relacionadas con la adquisición independiente de información, la planificación del trabajo propio, y las habilidades blandas referidas a la interacción en equipo, la comunicación con otros, entre sus pares, profesores y administración son las menos desarrolladas en la mayoría de los encuestados.

Palabras clave: competencias digitales, habilidades blandas, aprendizaje electrónico, COVID-19, estudiantes universitarios.

Abstract

Technology-enabled learning is an opportunity that arises from the need caused by social confinement in times of the COVID-19 pandemic. The objective of the study is to determine the characteristics of the digital competences of university students, which allows the effectiveness of their training in distance education. The

Forma de citar el artículo: Loayza-Maturrano, E.F. (2023). Competencias digitales y habilidades blandas de los estudiantes universitarios en el aprendizaje electrónico en tiempos de la COVID-19. *Tierra Nueva*, 17(1), 10-20. <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2010>

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2010>

© El autor. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nueva* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

work compares the level of digital skills of students with the level of development of soft skills that guarantee the quality of learning in a remote education environment. A questionnaire of thirty-three questions was applied to a sample of 116 undergraduate students from five professional careers from a public university in order to describe the characteristics of the levels of digital skills and interpret their relationship with soft skills. The results show that despite the high level of students' digital skills, they do not use all these skills in the electronic educational environment in the pandemic period. It is concluded in the study that the most complex and important skills related to the independent acquisition of information, the planning of one's own work, and the soft skills related to team interaction, communication with others, among their peers, teachers and administration are the least developed in the majority of respondents.

Keywords: digital competence, soft skills, electronic learning, COVID-19, university students

1. Introducción

Las tecnologías digitales están cambiando rápidamente la vida de las personas modernas y de la sociedad en su conjunto: abren nuevas oportunidades para recibir e intercambiar información, pero también generan consecuencias negativas en los campos de la comunicación, y la salud física y mental, que han sido discutidas con frecuencia tanto en discursos científicos como con el público en general (Almerich et al., 2020; Castaño-Muñoz et al., 2017; He y Li, 2019; Wang et al., 2020). Asimismo, la situación única que se ha desarrollado en todo el mundo después del inicio de la pandemia de la COVID-19 ha agudizado y visibilizado las ventajas y desventajas de utilizar las tecnologías digitales en diferentes esferas de la vida (Joia y Lorenzo, 2021; Kamysbayeva et al., 2021). En este contexto, los problemas de la digitalización de la educación se han convertido en algunos de los más discutidos después de la repentina transición a la educación a distancia que ocurrió a nivel global, tanto en las escuelas como en las universidades (Antón-Sancho et al., 2021; Zhao et al., 2021).

Por otro lado, las habilidades de trabajar con la información y la competencia digital, como componentes de la competencia académica, son especialmente relevantes y consistentes con la tendencia moderna de la digitalización. No obstante, en el período de transición a la educación a distancia, estas resultan ser fundamentales para asegurar la interacción entre docente y discente en el proceso educativo en un ambiente digital agradable (Oberländer et al., 2020). En efecto, la digitalización de la educación es actualmente la principal tendencia en desarrollo (Carretero et al., 2017; Kamysbayeva et al., 2021; Núñez-Canal et al., 2022). El nuevo formato de educación digital dotará a la economía digital de los recursos humanos requeridos, lo que se apunta en los documentos estratégicos vigentes. En el Proyecto Educativo Nacional (PEN) del Perú al 2036, se señala que la universalización de las tecnologías digitales es un reto que impulsará el cambio (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Así, en la corriente principal de la digitalización, el objetivo principal del desarrollo de la educación es el siguiente: la formación de condiciones efectivas para proporcionar personal a la economía digital; la mejora del sistema educativo, que debe dotar a la economía digital de trabajadores competentes; la creación de un sistema de motivación para el desarrollo de las competencias necesarias, y la participación del personal en el desarrollo de la economía digital en el Perú (Almerich et al., 2020; Loayza-Maturrano, 2021).

Además, el Proyecto Educativo Nacional indica la necesidad de crear un entorno educativo digital moderno y seguro para el 2036, que garantice la formación de valores para el autodesarrollo y la autoeducación entre los estudiantes de instituciones educativas de todo tipo y nivel mediante la actualización de la infraestructura de información y comunicación, la capacitación del personal, y la creación de una plataforma digital eficaz (Oberländer et al., 2020). Por ello, los objetivos enumerados de cara al sistema educativo determinan el interés por estudiar y analizar el estado actual de las competencias digitales de los estudiantes universitarios, ya que el grado de su desarrollo determina la efectividad de la formación y la capacidad de los trabajadores para el éxito y desarrollo profesional en el ámbito de economía digital en ciernes (Reisoğlu y Çebi, 2020).

En consecuencia, las habilidades de trabajar con la información y la competencia digital como componentes de la competencia profesional y académica son especialmente relevantes y consistentes con la tendencia moderna de la digitalización. Asimismo, en el período de transición a la educación a distancia, obviamente resultaron ser fundamentales para asegurar la interacción entre las partes del proceso educativo en un ambiente digital acogedor (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2010; Reisoğlu y Çebi, 2020; Sánchez-Antolín et al., 2018).

Por otra parte, en investigaciones internacionales, se ha demostrado que las habilidades de información

están estrechamente relacionadas con la competencia digital y que son parte de esta. En el concepto detallado de *The Digital Competence Framework 2.0* (el Centro Común de Investigación es el servicio de ciencia y conocimiento de la Comisión Europea), la competencia digital está representada por cinco grupos de habilidades: (a) alfabetización en información y datos; (b) habilidades de comunicación y colaboración; (c) creación de contenido digital; (d) garantizar la seguridad de los dispositivos y contenido digital; (e) resolución de problemas (Carretero et al., 2017; European Commission, 2019).

De este modo, en el ámbito de la formación profesional, la necesidad del desarrollo de competencias en la construcción de trayectorias educativas propias a nivel normativo se expresa en un sistema de competencias universales (habilidades blandas), competencias en pensamiento sistémico y crítico, trabajo en equipo y liderazgo, y autoevaluación (organización personal y autocontrol) (Devedzic, et al., 2018; Khamdun et al., 2021; Younis et al., 2021).

Asimismo, los sistemas educativos en países de Europa están desarrollando sus propios modelos. Estos hacen referencia al concepto DigComp (España, Croacia, Lituania, Austria, Noruega y Serbia), o los describen en estándares (Estonia e Irlanda), y, en 23 sistemas educativos, las competencias digitales de un docente se incluyen en la matriz principal de competencias docentes (European Commission, 2019). Utilizando el ejemplo del sistema educativo luxemburgués, las competencias digitales de un profesor constan de componentes tales como el conocimiento de la ética y las reglas de gestión de la tecnología (European Commission, 2019; López-Meneses et al., 2020).

Røkenes y Krumsvik (2016), en un estudio fenomenológico con entrevistas semiestructuradas, lograron determinar, en las distintas muestras de estudiantes, que el desarrollo general de la competencia digital está limitado o promovido por varios factores como el modelado y andamiado de experiencias de aprendizaje dirigidos por el maestro. Asimismo, esta investigación rescató la importancia de vincular la teoría con la práctica así como el papel central de la reflexión y del acceso a recursos de apoyo, prácticas de evaluación innovadoras y aprendizaje colaborativo. Ello demostró la importancia de conocer el nivel de la competencia digital en estudiantes y maestros.

Este estudio se corroboró con el de Holgin-Álvarez et al. (2020), en el que se incluyó la variable resiliencia durante el periodo de pandemia. Wang et al. (2020), en su estudio sobre el tecnoestrés en la educación superior, determinaron que el aprendizaje

es facilitado por la tecnología y que los estudiantes disfrutaban con ella; sin embargo, experimentan cierto tipo de estrés técnico, debido a las nuevas expectativas académicas que implican un aprendizaje facilitado por la tecnología. Además, en la investigación, se propuso un instrumento para diagnosticar las habilidades digitales y habilidades blandas, el cual fue adoptado a través de un proceso de validación riguroso (validez de constructo y validez de contenido) con invariancia en distintas poblaciones. Este procedimiento demostró la consistencia interna del instrumento. Es decir, es importante determinar los niveles de desarrollo de la competencia digital en los estudiantes universitarios para evitar fenómenos adversos que impacten en su estabilidad emocional como el tecnoestrés.

Por su parte, Alarcón et al. (2020) abordaron la competencia digital desde la perspectiva de la evaluación basada en el Marco DigCompEdu de la Comisión Europea (The European Framework Digital Competence of Educators), para lo cual consideraron ocho áreas y 22 habilidades digitales. La importancia del estudio radicó en la propuesta de un instrumento validado, aplicado a maestros, que incluye factores extrínsecos implicados en la competencia digital de los educadores. De esta forma, la investigación ha logrado detectar áreas y habilidades que los docentes requieren desarrollar para mejorar sus competencias digitales.

Los estudios previos muestran la existencia de beneficios y dificultades en torno a las competencias digitales con fines académicos tanto de docentes como de estudiantes, principalmente aquellos relacionados con la mejora de la enseñanza, la facilitación del aprendizaje y la formación profesional. Asimismo, se ha podido observar que es necesario contar con un instrumento que diagnostique el nivel de competencia de los estudiantes, y que, además, correlacione la competencia digital con las habilidades blandas de los universitarios, debido a que existe entre estos dos constructos una relación necesaria y fundamental para dinamizar los procesos educativos y la formación profesional del estudiante del nivel superior dentro de los claustros académicos (Ilomäki et al., 2016; Janssen et al., 2013; Antón-Sancho et al., 2021). Asimismo, la ausencia de investigaciones que relacionen estas dos variables justifica el desarrollo de esta investigación.

En este sentido, el presente estudio propone los siguientes objetivos principales: (a) determinar el nivel de habilidades digitales de los estudiantes universitarios; (b) analizar las habilidades digitales de los estudiantes para garantizar un uso eficaz del sitio web y entorno educativo electrónico de la universidad; (c) describir y evaluar las habilidades

blandas generales que garanticen la eficacia del aprendizaje digital en la educación universitaria y (d) formular conclusiones sobre la necesidad de un mayor desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes universitarios.

2. Método

Diseño. El estudio es de diseño transversal no experimental y de tipo cuantitativo-cualitativo (Namakforoosh, 2009), porque se aplica un cuestionario cuyos resultados permitirán realizar un análisis estadístico con el propósito de entender a partir de la frecuencia y los valores porcentuales las características de los estudiantes universitarios respecto de sus habilidades digitales en la actividad académica y formación profesional (Loayza, 2020). Posteriormente, se efectúa un análisis interpretativo de los resultados con el propósito de comprender las características de las competencias digitales de los estudiantes universitarios durante el periodo de pandemia.

Participantes. Esta sección se efectuó considerando las condiciones siguientes:

1. Que fueran estudiantes de los últimos semestres de estudio de una universidad pública y que pertenecieran al mismo grupo en cada caso, para aplicar el cuestionario.
2. Que los participantes fueran mixtos (hombre y mujer) dentro de cada grupo.
3. El criterio de inclusión que se consideró fue que los estudiantes cursaran las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Redacción Técnica en los meses de setiembre del 2020 y abril del 2021.
4. Las encuestas fueron aplicadas a 116 estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional Agraria La Molina, distribuidos en seis grupos-aula, todos participantes en el curso de Redacción Técnica. La muestra de estudiantes universitarios de una universidad pública fue determinada considerando el muestreo estadístico no probabilístico, de tipo muestreo por conveniencia en función del acceso y factibilidad de la población de parte del investigador.

Instrumento. Se empleó un cuestionario denominado Cuestionario de competencias digitales y habilidades blandas (ComDig), basado en estudios previos (Alarcón et al., 2020; Hatlevik et al., 2015), validado mediante prueba y reprobación piloto en el mes de agosto con dos grupos de estudiantes universitarios del curso de Lenguaje y Comunicación. El

instrumento obtuvo, en la reprobación, un coeficiente de confiabilidad según el Alfa de Cronbach de 0,761, lo que indica que se encuentra en el rango de fiabilidad muy bueno (Namakforoosh, 2009).

El cuestionario se aplicó en setiembre de 2020 (a tres grupos) y en abril de 2021 (a tres grupos más) según como los grupos-aula de estudiantes desarrollaban sus asignaturas. En la primera página del cuestionario, los encuestados firmaron una hoja de consentimiento informado sobre la naturaleza investigativa del procedimiento de encuesta. Asimismo, el número total de encuestados fue 116 estudiantes. En la encuesta, participaron principalmente jóvenes entre 19 y 24 años, lo cual representa el 93,10% de la muestra. Todos los encuestados están actualmente estudiando distintas carreras profesionales de pregrado en una universidad pública (Estadística, Economía, Agronomía, Ingeniería Agrícola, Zootecnia). El 60,34% de los encuestados eran mujeres; y el 39,66%, hombres.

Cada ítem posee una valoración politómica de 1 al 5: (1) nunca; (2) raramente; (3) a veces; (4) a menudo; (5) siempre. Los estudiantes completaron el cuestionario durante 25 minutos. De los 33 ítems, 9 buscan determinar el nivel de desarrollo de las habilidades digitales necesarias para la actividad académica y la formación profesional (ítems del 1 al 09); 9 permiten reconocer las habilidades en el conocimiento de herramientas de información y comunicación en línea y el manejo de entorno educativos colaborativos (ítems del 10 al 18); 7 buscan identificar las habilidades digitales en el uso de sitios web (ítems del 19 al 25); y 8 identifican el dominio de las habilidades blandas necesarias en el desarrollo de las competencias digitales (ítems del 26 al 33).

El orden de las expresiones se ordenó aleatoriamente y se cuidó de que no afecte la objetividad de las respuestas de los encuestados. Asimismo, las instrucciones escritas fueron complementadas con instrucciones orales en el momento de la aplicación. Se explicó la naturaleza del estudio, la importancia de la honestidad en las respuestas, el consentimiento informado de los sujetos y el carácter anónimo del instrumento.

Procedimiento. La manera de aplicación de la encuesta fue colectiva en seis grupos-aulas participantes del curso de Redacción Técnica. Se aplicó en el periodo de educación a distancia en el año 2020 y 2021 a través de la plataforma Zoom Meeting. Para ello, se empleó un cuestionario preparado previamente en la plataforma Google Forms, el cual fue facilitado por el docente del curso a los estudiantes a través de un enlace en el chat de la sesión sincrónica en la plataforma Zoom. Posteriormente, el análisis de

la información se realizó en dos momentos: primero, el análisis estadístico de datos a partir de la frecuencia y los valores porcentuales empleando el *software* informático IBM-SPSS v26; y, en un segundo momento, el examen interpretativo de los resultados a través del contraste de tablas y con resultados de investigaciones previas.

3. Resultados y discusión

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes tienen mejores habilidades digitales que lo que evidencian (ver Tabla 1). Se reveló, al sumar los baremos “a menudo” y “siempre”, que la mayoría de los encuestados posee las habilidades para trabajar con un editor de texto y hojas de cálculo (92,24% y 67,24%, respectivamente); con las tecnologías de transferencia de archivos (76,72%); con los programas de edición de fotografías, archivos de video y audio (74,14%), y con la creación de presentaciones electrónicas (75%). Las habilidades más complejas relacionadas con la conexión e instalación de nuevos dispositivos, el cambio de la configuración del *software*, la instalación de un sistema operativo y la escritura de *software* por sí mismos pertenecen a menos estudiantes, lo cual no es significativo.

El estudio se complementó con la cuestión de las competencias digitales que los estudiantes

necesitan para trabajar de forma eficaz utilizando el entorno educativo electrónico de la universidad. Este es un conjunto integrado de recursos electrónicos, de información y educativos, tecnologías de la información y las telecomunicaciones, y los medios técnicos y tecnológicos correspondientes que brindan un apoyo efectivo a los procesos educativos, de gestión y otros de la universidad (López-Meneses et al., 2020). La principal tendencia de la educación actual. Existe un uso cada vez más activo de entornos educativos electrónicos en el proceso educativo, incluida la implementación de programas de educación a distancia, lo que requiere que los estudiantes dispongan de las habilidades adecuadas. Los resultados del cuestionario sobre este tema se muestran en la Tabla 2.

Al evaluar las habilidades digitales de los estudiantes para un aprendizaje efectivo utilizando el entorno educativo electrónico, se puede argumentar que casi todos ellos tienen las capacidades básicas para acceder a los contenidos, realizar tareas y realizar pruebas, lo que indica la integración final de lo tradicional (educación presencial) y lo electrónico (educación a distancia). Además, aproximadamente, la mitad de los encuestados tienen las habilidades para comunicarse con otros participantes en el proceso educativo (en forma de chats y foros) y utilizan bibliotecas y portales electrónicos en actividades educativas. Al mismo tiempo, existe una clara falta

Tabla 1

Dominio de habilidades digitales por parte de los estudiantes

| Ítems | F | A veces | A menudo | Siempre | m | S | |
|---|------------------|---------|----------|---------|--------|------|------|
| 1. Trabajar con un procesador de texto | N 03 % 2.59% | 46 | 39.66% | 61 | 52.59% | 4.44 | 0.66 |
| 2. Transferir archivos entre la computadora y los dispositivos periféricos | N 23 % 19.83% | 32 | 27.59% | 57 | 49.14% | 4.22 | 0.88 |
| 3. Trabajar con hojas de cálculo | N 26 % 22.41% | 32 | 27.59% | 46 | 39.66% | 3.97 | 1.02 |
| 4. Usar <i>software</i> de edición de fotos, audio y video | N 21 % 18.10% | 57 | 49.14% | 29 | 25.00% | 3.98 | 1.00 |
| 5. Conectar e instalar nuevos dispositivos | N 29 % 25.00% | 46 | 39.66% | 21 | 18.10% | 3.53 | 1.09 |
| 6. Crear presentaciones electrónicas usando <i>software</i> especial | N 15 % 12.93% | 40 | 34.48% | 47 | 40.52% | 4.01 | 1.07 |
| 7. Cambiar opciones de <i>software</i> o ajustes de configuración | N 13 % 11.21% | 26 | 22.41% | 7 | 6.03% | 2.67 | 1.14 |
| 8. Instalar un nuevo o reinstalar un sistema operativo | N 18 % 15.52% | 25 | 21.55% | 14 | 12.07% | 2.85 | 1.21 |
| 9. Emplear <i>software</i> de autoescritura utilizando lenguaje de programación | N 13 % 6.54% | 6 | 1.96% | 1 | 0.00% | 2.00 | 0.80 |

Nota. Niveles del indicador: muy bajo = 1.00-1.49; bajo = 1.50-2.49; medio = 2.50-3.49; alto = 3.50-4.49; muy alto = 4.50-5.00

Tabla 2Habilidades digitales para aprender en un entorno de *e-learning* en la universidad

| Ítems | F | A veces | A menudo | Siempre | m | S |
|---|--------|--------------|--------------|--------------|------|------|
| 1. Acceso a archivos electrónicos | N % | 0 00.00% | 18 15.52% | 98 84.48% | 4.84 | 0.36 |
| 2. Publicar respuestas a tareas y otros documentos | N % | 5 4.31% | 40 34.48% | 68 58.62% | 4.48 | 0.74 |
| 3. Pruebas virtuales | N % | 6 5.17% | 39 33.62% | 65 56.03% | 4.37 | 0.84 |
| 4. Comunicación con los participantes en el proceso educativo (chat, foro) | N % | 11 9.48% | 31 26.72% | 23 19.83% | 3.13 | 1.33 |
| 5. Consultas <i>online</i> con un profesor | N % | 14 12.07% | 18 15.52% | 11 9.48% | 2.67 | 1.14 |
| 6. Acumulación y almacenamiento de los resultados de actividades educativas y extraescolares (portafolio) | N % | 12 10.34% | 21 18.10% | 10 8.62% | 2.59 | 1.18 |
| 7. Trabajar en simuladores de Internet | N % | 11 9.48% | 19 16.38% | 13 11.21% | 2.68 | 1.17 |
| 8. Cocreación de documentos (tecnologías en la nube, wikis, etc.) | N % | 25 21.55% | 23 19.83% | 18 15.52% | 3.05 | 1.15 |
| 9. Uso de bibliotecas digitales | N % | 11 9.48% | 36 31.03% | 22 18.97% | 3.25 | 1.23 |

de habilidades que aseguren la implementación de consultas en línea con el docente, la acumulación y el almacenamiento de información sobre resultados de aprendizaje y actividades extraescolares, y la colaboración mediante tecnologías en la nube y las wikis. En promedio, alrededor de un tercio de los individuos de la muestra poseen estas habilidades, lo que impide el uso pleno de entornos educativos electrónicos con fines educativos.

En la Tabla 3, se evalúan las habilidades de los estudiantes, necesarias para utilizar el sitio web de la universidad con fines educativos. Para las organizaciones educativas actuales, el sitio web se ha convertido en una herramienta completa para la comunicación y la prestación de servicios educativos. Hay una publicación activa en los sitios de varias plataformas y servicios en línea que apoyan los procesos educativos y administrativos, que implementan el apoyo y el asesoramiento en línea de los estudiantes (por ejemplo, un horario en línea, un libro de calificaciones electrónico o la provisión de información, etc.). Por lo tanto, la capacidad de los estudiantes para utilizar todas las funciones del sitio web es un factor importante para el aprendizaje eficaz en una universidad.

Los datos presentados en la Tabla 3 demuestran claramente que, en general, el estudiante dispone de las habilidades necesarias para utilizar el sitio web a un nivel bastante alto. Al sumar los baremos “a menudo” y “siempre”, se muestra que las habilidades más desarrolladas son las de buscar información

en el sitio web (93,97%), proporcionar y recibir documentos en línea (70,69%) y utilizar servicios electrónicos como el horario (68,97%). Estas son necesarias para utilizar las funciones más solicitadas del sitio web. En cambio, se observaron indicadores más bajos de habilidades digitales en relación con las habilidades para utilizar la retroalimentación (60,34%), recibir consejos (40,52%) y comunicarse con los participantes en el proceso educativo: otros estudiantes, profesores y administración (25%). Al mismo tiempo, muchos encuestados señalaron que no podían evaluar el grado de desarrollo de tales habilidades, porque nunca ha utilizado las funciones especificadas del sitio web. Por esta razón, solo el 17,24% de los encuestados tiene experiencia en participar en videoconferencias y seminarios web.

Finalmente, se completó el estudio cuestionando qué habilidades digitales tienen demanda entre los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esto permitirá extraer conclusiones sobre qué habilidades determinan el éxito del aprendizaje en el contexto de la transición a la educación digital y, en consecuencia, qué habilidades digitales están más interesados en desarrollar los estudiantes. Para obtener esta información, se utilizó, por separado, (a) las preguntas relacionadas con las habilidades que aseguran la efectividad del aprendizaje en general, (b) las preguntas sobre las habilidades requeridas para utilizar el sitio web de la universidad y (c) aquellas referidas a las habilidades más valiosas para el aprendizaje en el entorno educativo electrónico de la organización educativa.

Tabla 3

Habilidades digitales de los estudiantes relacionados con el uso del sitio web

| Ítems | F | A veces | A menudo | Siempre | m | S |
|---|------------------|---------|----------|--------------|------|------|
| 1. Buscar información (uso de buscadores especializados, metabuscadores, etc.) | N 4 % 3.45% | 14 | 12.07% | 95 81.90% | 4.72 | 0.69 |
| 2. Uso de servicios electrónicos (por ejemplo, <i>e-mail</i> , horario, etc.) | N 7 % 6.03% | 28 | 24.14% | 52 44.83% | 3.72 | 1.17 |
| 3. Uso de comentarios | N 17 % 14.66% | 23 | 19.83% | 47 40.52% | 3.72 | 1.28 |
| 4. Conseguir consejos | N 16 % 13.79% | 21 | 18.10% | 26 22.41% | 3.08 | 1.35 |
| 5. Comunicación con los participantes en el proceso educativo (aulas virtuales, foros, etc.) | N 13 % 11.21% | 17 | 14.66% | 12 10.34% | 2.62 | 1.16 |
| 6. Suministro y recepción de documentos en línea | N 6 % 5.17% | 49 | 42.24% | 33 28.45% | 3.72 | 1.18 |
| 7. Participación en videoconferencias, webinars, plataformas de interacción en línea (Padlet, Kahoot), etc. | N 16 % 13.79% | 11 | 9.48% | 9 7.76% | 2.49 | 1.02 |

Primero, se analizaron las habilidades que brindan la efectividad general del aprendizaje de los estudiantes de la actualidad. Al formular las respuestas a la pregunta sobre la posesión de estas, se consideró que la educación digital impone altas exigencias a las habilidades del trabajo independiente: los estudiantes deben estar preparados para planificar sus propias actividades educativas, elegir opciones de trayectoria educativa, comunicaciones en línea efectivas, y trabajo conjunto en grupo y proyecto, en formato remoto. Como resultado, la lista de habilidades que se demanda en la educación digital incluía no tanto habilidades digitales como las llamadas “habilidades blandas” que proporcionan un aprendizaje, comunicación y creatividad efectivos en un nuevo entorno digital.

Para responder a esta pregunta, se pidió a los encuestados que puntuaran las habilidades que, en su opinión, poseen en un nivel alto. El manejo de las habilidades blandas necesarias para un aprendizaje efectivo en las condiciones de la educación digital se presenta en la Tabla 4.

El análisis de las respuestas recibidas de los encuestados permite afirmar que, al sumar los baremos “a menudo” y “siempre”, se indica que los encuestados poseen las habilidades de comunicación e interacción con otras personas (83,62%), autoeducación (64,66%), de elección independiente y toma de decisiones en condiciones de incertidumbre (55,17%), la formación de nuevas opciones y la generación de ideas (58,62%).

Además, se puede decir que, en el contexto de la digitalización y el uso generalizado de las tecnologías

digitales, el desarrollo de estas habilidades está aumentando: los estudiantes se comunican activamente en línea, eligen cada vez más opciones de forma independiente, y forman y distribuyen activamente contenidos digitales. Los encuestados han desarrollado significativamente menos las habilidades relacionadas con el trabajo en equipo y la manifestación de iniciativa (50%); el autogobierno y el autocontrol (40,52%); la manifestación de responsabilidad por su propio comportamiento (35,34%); y la interacción interdisciplinar e intercultural (24,14%). Estas habilidades deben desarrollarse en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los resultados muestran que hubo una diferencia significativa en el dominio de las competencias digitales según el género, de modo que existe una mayor prevalencia de habilidades digitales en los universitarios varones. Esto evidencia el mayor empleo de la tecnología digital, ya sea por afinidad o por necesidad, de parte de los estudiantes. Por tanto, los varones suelen ser más competentes en el uso de los recursos digitales del ambiente electrónico virtualizado del Internet, incluso en lo que se refiere al empleo de la tecnología digital con propósitos de aprendizaje (ver Tabla 5).

Finalmente, hubo una diferencia en las competencias digitales entre estudiantes que mostraron una mayor y menor permanencia en la universidad. Por ello, cuanto más edad y más años de estudio se tenía, más habilidades digitales evidencian. No obstante ello, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas (ver Tabla 6).

Tabla 4

Habilidades blandas para garantizar un aprendizaje digital efectivo

| Ítems | F | A veces | A menudo | Siempre | m | S |
|---|--------|--------------|--------------|--------------|------|------|
| 1. Interacción y colaboración con otras personas (habilidades de comunicación e interacción en diversas formas) | N % | 13 11.21% | 17 14.66% | 80 68.97% | 4.46 | 0.94 |
| 2. Aplicar el pensamiento analítico y la resolución de problemas (habilidades de autoevaluación y toma de decisiones en condiciones de incertidumbre) | N % | 14 12.07% | 19 16.38% | 45 38.79% | 3.57 | 1.36 |
| 3. Manifestación de innovación y creatividad (habilidades para crear nuevas opciones y generar ideas) | N % | 16 13.79% | 21 18.10% | 47 40.52% | 3.69 | 1.30 |
| 4. Aprendizaje y apertura a cosas nuevas (habilidades de autoeducación en todas sus formas) | N % | 7 6.03% | 26 22.41% | 49 42.24% | 3.74 | 1.33 |
| 5. Autogestión (habilidades de planificación, autocontrol y predicción de las consecuencias de las acciones tomadas) | N % | 9 7.76% | 20 17.24% | 27 23.28% | 3.07 | 1.33 |
| 6. Interacción interdisciplinaria e intercultural (habilidades de interacción con representantes de otras profesiones, culturas, nacionalidades, incluso en un idioma extranjero) | N % | 16 13.79% | 18 15.52% | 10 8.62% | 2.59 | 1.15 |
| 7. Ética y responsabilidad social (habilidades para tener en cuenta las consecuencias sociales del comportamiento y las decisiones) | N % | 16 13.79% | 17 14.66% | 24 20.69% | 3.01 | 1.27 |
| 8. Gestión de personas, proyectos, procesos, recursos (capacidad de trabajo en equipo y toma de iniciativa) | N % | 12 10.34% | 36 31.03% | 22 18.97% | 3.25 | 1.24 |

Tabla 5

Comparación de competencias digitales según sexo

| Competencias digitales | Media ± desviación estándar | Prueba - t | Valor <i>p</i> |
|------------------------|-----------------------------|------------|----------------|
| Sexo | | 3,023 | 0,01 |
| Masculino | 3,08 ± 0,63 | | |
| Femenino | 2,81 ± 0,59 | | |

Tabla 6

Comparación de competencias digitales según edad

| Competencias digitales | Media ± Desviación Estándar | Prueba - t | Valor <i>p</i> |
|------------------------|-----------------------------|------------|----------------|
| Edad | | 6,13 | 0,01 |
| 18 a 22 años | 3,21 ± 0,57 | | |
| 23 a 26 años | 2,71 ± 0,59 | | |

Los hallazgos permiten determinar que existe consistencia con los resultados que reporta la literatura (Alarcón et al., 2020; Hatlevik et al., 2015; Røkenes y Krumsvik, 2016; Wang et al., 2020; Loayza-Maturrano, 2022). El estudio ha posibilitado encontrar relaciones entre las habilidades blandas

y la competencia digitales de los estudiantes universitarios. Sin embargo, se observa algunos aspectos que requieren mayor análisis como la relación con el fenómeno del tecnoestrés; es decir, cómo el manejo de las habilidades blandas influye en la menor proclividad o en la disminución del estrés

por uso de la tecnología en contextos académicos. En este sentido, con respecto a esta correlación de variables (habilidades blandas y estrés), Fernández et al. (2022), en su investigación sobre la importancia de la inteligencia emocional frente al trabajo virtual en pandemia, permitió esbozar una hipótesis de investigación futura, a saber, que el dominio de las habilidades blandas reduce la proclividad de padecer tecnoestrés.

Así bien, la investigación aporta descriptores para la evaluación de las habilidades blandas que las caracterizan dentro de un contexto educativo virtual o de educación a distancia. No obstante, el estudio posee limitaciones respecto de la posibilidad de contrastar la aplicación del mismo instrumento en poblaciones de estudiantes de universidades privadas y de otros niveles educativos. La investigación, por su parte, posibilita implicancias en relación con el dominio de las herramientas tecnológicas: si bien los estudiantes universitarios conocen y son competentes en su uso, esta situación no asegura el empleo de esos conocimientos y habilidades dirigidos a la formación académica y a la actividad de investigación científica.

4. Conclusiones

La conclusión principal se centra en el objetivo central del estudio. Es decir, se determinó el nivel de habilidades digitales de los estudiantes universitarios tanto en el uso eficaz del sitio web como en el manejo del entorno educativo electrónico de la universidad. Asimismo, se detectó carencia en el desarrollo de algunas habilidades blandas generales que facilitan el aprendizaje digital en la educación universitaria. Además, la discusión del estudio ha permitido comprender que el abordaje y el desarrollo de las competencias digitales en los estudiantes constituyen una dirección importante para la investigación tanto en términos teóricos como prácticos.

Sin embargo, a pesar de que los estudiantes nativos tecnológicos son generalmente buenos en habilidades digitales, existe una tendencia a utilizar en la enseñanza solo las habilidades típicas relacionadas con la provisión y recepción de información. Las habilidades más complejas e importantes relacionadas con la adquisición independiente de información, la planificación de su propio trabajo, la interacción en equipo, y la comunicación con otros estudiantes, profesores y administración están altamente desarrolladas en una proporción menor de estudiantes. Por tanto, es un reto utilizar todas las posibilidades que brindan las tecnologías digitales en el proceso educativo.

Según los resultados analizados por sexo y edad, se concluye que los hombres tienen mayores habilidades digitales que las mujeres, y que a mayor edad y tiempo de estudios le corresponde un mayor dominio de la tecnología. Ello se debe tanto a su mayor uso y vinculación con tecnologías colaborativas como al acceso con mayor frecuencia a las redes sociales virtualizadas. También, existe la necesidad de desarrollar las habilidades digitales de los estudiantes, ya que la eficacia de la formación y la posterior actividad profesional en la economía digital dependen directamente del nivel de su desarrollo. Una posible recomendación en este caso es la creación de modelos y métodos de enseñanza basados en la combinación orgánica del uso de contenidos digitales con el trabajo en línea del docente.

Referencias

- Alarcón, R., Jiménez, E., & de Vicente-Yagüe, M. (2020). Development and validation of the DIGIGLO, a tool for assessing the digital competence of educators. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2407-2421. <https://doi.org/10.1111/bjet.12919>
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., & Cebrián-Cifuentes, S. (2020). 21st-century competences: The relation of ICT competences with higher-order thinking capacities and teamwork competences in university students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(4), 468-479. <https://doi.org/10.1111/jcal.12413>
- Antón-Sancho, Á., Vergara, D., & Fernández-Arias, P. (2021). Self-Assessment of Soft Skills of University Teachers from Countries with a Low Level of Digital Competence. *Electronics*, 10(20), 2532. <https://doi.org/10.3390/electronics10202532>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxemburgo: Unión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>
- Castaño-Muñoz, J., Kreijns, K., Kalz, M., & Punie, Y. (2017). Does digital competence and occupational setting influence MOOC participation? Evidence from a cross-course survey. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 28-46. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9123-z>

- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto educativo nacional al 2036 –PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena*. <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Devedzic, V., Tomic, B., Jovanovic, J., Kelly, M., Milikic, N., Dimitrijevic, S., Djuric, D., & Sevarac, Z. (2018). Metrics for students' soft skills. *Applied Measurement in Education*, 31(4), 283-296. <https://doi.org/10.1080/08957347.2018.1495212>
- European Commission. (2019). *The Digital Competence Framework 2.0*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- Fernandez, K., Hendon, M., & Powell, L. (2022). Academic perspectives on the importance of emotional intelligence and organizational citizenship behavior: Insights for IT leadership programs. *Issues in Information Systems*, 23(1), 13-31. https://doi.org/10.48009/1_iis_2022_102
- Hatlevik, O. E., Ottestad, G. & Throndsen, I. (2015). Predictors of digital competence in 7th grade: a multilevel analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, 220-231. <https://doi.org/10.1111/jcal.12065>
- He, T., & Li, S. (2019). A comparative study of digital informal learning: The effects of digital competence and technology expectancy. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1744-1758. <https://doi.org/10.1111/bjet.12778>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Holguin-Alvarez, J., Villena-Guerrero, M., Soto-Hidalgo, C., & Panduro Ramírez, J. G. (2020). Competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia docente en contextos de pandemia. *Revista venezolana de gerencia*, 25(4), 38-56. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/35175>
- Iilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence—an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: *Commonalities and differences*. *Computers & Education*, 68, 473-481. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008>
- Joia, L., & Lorenzo, M. (2021). Zoom in, zoom out: The impact of the COVID-19 pandemic in the classroom. *Sustainability*, 13(5), 2531. <https://doi.org/10.3390/su13052531>
- Kamysbayeva, A., Koryakov, A., Garnova, N., Glushkov, S., & Klimenkova, S. (2021). E-learning challenge studying the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2021-0257>
- Khamdun, K., Suparmi, S., Maridi, M., & Rusilowati, A. (2021). Development of vocational science learning devices to improve project based soft skills. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 201-213. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS1.1348>
- Loayza, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- Loayza-Maturrano, E. (2021). Enfoques modernos para determinar el nuevo rol del docente. *Sciéndo*, 24(3), 177-183. <https://doi.org/10.17268/sciende.2021.023>
- Loayza-Maturrano, E. (2022). El aprendizaje móvil (m-learning) en la universidad en tiempos de la COVID-19: Una herramienta formativa en la Educación Superior. *Educare et Comunicare*, 10(1), 5-12. <https://doi.org/10.35383/educare.v10i1.743>
- López-Meneses, E., Sirignano, F., Vázquez-Cano, E., & Ramírez-Hurtado, J. (2020). University students' digital competence in three areas of the DigCom 2.1 model: A comparative study at three European universities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 69-88. <https://doi.org/10.14742/ajet.5583>
- Namakforoosh, M. (2009). *Metodología de la Investigación*. 2da. Ed. Editorial Limusa.
- Núñez-Canal, M., de Obesso, M., & Pérez-Rivero, C. (2022). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators

- in Covid times. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121270. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121270>
- Oberländer, M., Beinicke, A., & Bipp, T. (2020). Digital competencies: A review of the literature and applications in the workplace. *Computers & Education*, 146, 103752. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103752>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. <http://education.esp.macam.ac.il/article/205>
- Reisoğlu, İ., & Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education*, 156, 103940. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>
- Røkenes, F., & Krumsvik, R. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers & Education*, 97, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.014>
- Sá, M., Santos, A., Serpa, S., & Ferreira, C. (2021). Digitainability—Digital Competences Post-COVID-19 for a Sustainable Society. *Sustainability*, 13(17), 9564. <https://doi.org/10.3390/su13179564>
- Sánchez-Antolín, P., Andrés-Vilora, C. y Paredes-Labra, J. (2018). El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. Análisis de cuatro casos. *Digital Education Review*, (34), 44-58. <https://doi.org/10.1344/der.2018.34.44-58>
- Wang, X., Tan, S., & Li, L. (2020). Measuring university students' technostress in technology-enhanced learning: Scale development and validation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 96-112. <https://doi.org/10.14742/ajet.5329>
- Younis, A, Sunderraman, R., Metzler, M., & Bourgeois, A. (2021). Developing parallel programming and soft skills: A project based learning approach. *Journal of Parallel and Distributed Computing*, 158, 151-163. <https://doi.org/10.1016/j.jpdc.2021.07.015>
- Zhao, Y., Pinto, A., & Sánchez, M. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

Conflicto de intereses

El autor no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores

ELM: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

| | |
|----------------------------------|---|
| Edward Faustino Loayza-Maturrano | edwloma@lamolina.edu.ped |
| | https://orcid.org/0000-0002-1359-8414 |



La Cuarta revolución industrial y la educación superior en el Perú

Fourth Industrial Revolution and higher education in Peru

Jim Anchante Arias¹  Juan Farfán Bravo  Leidy López Romero  Lucero Otero Chunga 

¹ Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: janchante@lamolina.edu.pe

* <https://orcid.org/0000-0001-7032-0665>

Recibido: 17/01/2023; **Aceptado:** 10/05/2023; **Publicado:** 26/06/2023

Resumen

El presente artículo busca reflexionar sobre la problemática de la Cuarta revolución industrial en relación con la educación superior en el Perú. Para ello, primero se analiza el concepto de Educación 4.0, el cual viene difundándose cada vez más en la literatura científica actual. A continuación, se establece un conjunto de ideas en torno a la situación de la educación superior en nuestro país durante el contexto de la pandemia. Finalmente, se informa sobre un conjunto de actividades que algunas instituciones, tanto universidades como institutos tecnológicos, han venido desarrollando con el objetivo de difundir los alcances de 4RI en la educación peruana.

Palabras clave: cuarta revolución industrial, educación, tecnologías de información y comunicación, pandemia, disrupción

Abstract

This article seeks to reflect on the problems of the Fourth Industrial Revolution in relation to higher education in Peru. To do this, first the concept of Education 4.0 is analyzed, which has been increasingly disseminated in the current scientific literature. Below, a set of ideas is established around the situation of higher education in our country during the context of the pandemic. Finally, it reports on a series of activities that some institutions, both universities and technological institutes, have been developing with the aim of spreading the reach of 4RI in Peruvian education.

Key words: Fourth Industrial Revolution, education, information and communication technologies, pandemic, disruption

Forma de citar el artículo: Anchante, J., Farfán, J., López, L., Otero, L. (2023). La Cuarta revolución industrial y la educación superior en el Perú. *Tierra Nueva*, 17(1), 21-31. <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2012>

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2012>

© Los autores. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nueva* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

1. Introducción

El final del siglo XX e inicio del XXI se ha caracterizado por la gran evolución de los medios de comunicación debido al acceso a internet, la cual fue introducida en la Tercera revolución industrial. Debido a los cambios producidos, se comenzó un proceso de adaptación de forma progresiva al uso de la tecnología conectada por medio de la red. A lo largo de su desarrollo, la internet se ha establecido como la base para la transferencia de conocimientos a través del mundo y se articula como la esencia para enfrentar los desafíos que plantea la era industrial 4.0, la cual abarca el presente educativo, comercial, económico y comunicativo.

En los países donde se ha establecido la industria 4.0 se ha observado la necesidad de implementación de políticas públicas claras y enfocadas a fortalecer el segmento industrial. En Latinoamérica existen naciones que aún ven a la industria 4.0 fuera de su alcance; sin embargo, algunas están trabajando para poder adaptarse al nuevo modelo, siendo la educación el principal factor que determina la velocidad del proceso. El modelo de “educación dual” se presenta como una solución en la cual la formación académica y laboral van de la mano en dos diferentes ámbitos, siendo la empresa un campo de entrenamiento, mientras que la universidad se encarga de la formación cognitiva, así como de las competencias ciudadanas, por lo que el complemento de ambas mediante políticas de gobierno estructuradas termina en un beneficio para la población (Rodríguez et al. 2021).

En el Perú no existe una agenda oficial sobre 4RI. Los únicos proyectos que se vienen llevando adelante son propuestas particulares de empresas e instituciones privadas, como veremos más adelante. Ahora bien, de los ámbitos de mayor incidencia que tiene la ruptura en 4RI, una de las más relevantes es la educación. Lastimosamente, también es una de las más descuidadas en nuestro país.

El objetivo del presente artículo es establecer un conjunto de reflexiones sobre cómo se viene desarrollando la Cuarta revolución industrial en el contexto de la educación superior peruana. Para lograr ello, primero se va a discutir sobre el concepto de “educación 4.0”, la cual viene obteniendo cada vez mayor difusión en el ámbito educativo internacional. En segundo lugar, se analizará un conjunto de problemas y límites que se han venido dando en la relación educación-tecnología en el Perú, especialmente a partir de la problemática de la Covid-19. Finalmente, se observará algunas propuestas que instituciones de educación superior

(universidades e institutos tecnológicos) vienen llevando adelante con el objetivo de que el Perú forme parte de la disrupción que la 4RI viene generando a nivel mundial.

2. Sobre la Educación 4.0

La industria 4.0 es básicamente la automatización de diferentes procesos a través de tecnologías innovadoras. Esto es parte de la transformación digital que ya ha empezado hace varios años. Pero, ¿qué es la transformación digital? Son los cambios dados gracias a la tecnología e impulsados por los recursos humanos. En el libro *Digital Vortex* (2018), se menciona que en Suiza cuatro de diez empresas dejarán su posición dominante por no transformarse a la digitalización. Otra estadística hecha por *Forbes* (Querol, 2022) indica que 85% de las estrategias de transformación digital fallan debido a que solo se enfocan a los procesos a transformar, pero dejan de lado el factor humano. Por lo tanto, lo que se debe hacer es buscar cambios fundamentales en cómo las personas interactúan, colaboran, toman decisiones y lideran. Es así que, cuando una organización tiene el conjunto adecuado de capacidades digitales, se logrará el éxito para la organización laboral.

Las capacidades de las personas para una exitosa transformación digital son: competencias en TICs (tecnologías de información y comunicación), ‘data literacy’ o alfabetización de data e información, creación, resolución de problemas e innovación digitales, así como la colaboración digital (Querol, 2022). La primera hace referencia a la capacidad de entender, utilizar TICs para adoptar aplicaciones y soluciones. El objetivo: la realización de tareas de una forma efectiva y aumentando la productividad. La segunda capacidad es la de acceder, gestionar y usar datos digitales, así como encontrar, administrar, organizar y compartir información digital con un enfoque crítico, pero siguiendo en todo momento las pautas legales, éticas y de seguridad. La tercera es la de crear nuevo material digital y resolver problemas de manera innovadora, requiriendo fuentes de información, así como herramientas digitales, metodologías ágiles e innovadoras. La última es la capacidad de comunicarse y colaborar de manera efectiva a través de canales digitales y con un equipo de manera virtual: lo que se busca es construir valor para la organización y el desarrollo personal, cultural y profesional. ¿Cómo se debe adaptar todo esto a la educación universitaria?

Tradicionalmente, la universidad se ha dedicado a la conservación e integración de saberes, ideas y

valores generados a lo largo del desarrollo de la humanidad, en los diversos campos relacionados al quehacer científico, técnico y humanístico. Sin embargo, dicha conservación se ha realizado de dos formas distintas: la primera, denominada “conservación vital”, la cual considera salvaguardar todo aquello que se relacione al proceso que sustenta el futuro; la segunda, una suerte de “conservación estéril”, pues se opta por una postura anquilosada y muy conservadora (Ocaña-Fernández et al. 2019). Ambas posturas presentan a la universidad clásica un dilema de gran importancia, debido a que dificulta su sesgo de decisiones en función de cuál de las dos perspectivas deberá tener en cuenta al momento de llevar a cabo sus fines y objetivos en los próximos años. Por lo tanto, el énfasis en el diseño de perfiles profesionales que se adecuen al trabajo y a la generación de conocimiento que se gestione en lo que va del siglo XXI, marcará un novedoso paradigma socio-cognitivo en la educación universitaria. El proceso de aprendizaje estará en constante evolución con los contenidos y metodologías, de acuerdo con las necesidades propias de la realidad.

Los avances tecnológicos determinan las pautas en la tecnificación masiva, así como las nuevas tendencias que marcarán el desarrollo en los próximos años. En el ámbito educativo, dicha tendencia ha obligado a una inevitable adaptación de las comunidades en términos de interacción tecnológica, lo que establece nuevas propuestas en el sector. La inteligencia artificial se presenta como un recurso clave para la trascendencia de las propuestas en educación superior, así como su aplicabilidad en la elaboración de políticas efectivas, en la búsqueda de satisfacer las necesidades de las instituciones más representativas de la sociedad como son las universidades.

La asistencia automatizada es uno de los puntos propuestos más atractivos, lo cual permite que se pueda realizar una educación personalizada más asequible, independientemente del tiempo y el espacio del alumno. Sin embargo, el cambio en las formas de enseñanza conlleva a un replanteamiento del proceso, el cual requiere de una educación adaptativa que permita una evolución de los sistemas de aprendizaje convencionales para poder asegurar la sustentabilidad de la inteligencia artificial en este campo. Se estima que una adaptación adecuada de las nuevas tecnologías permitirá a los currículos y planes de estudios una aclimatación más acelerada a las novedosas formas que el nuevo contexto exige para la formación de las habilidades en el presente siglo.

Los avances en el campo tecnológico han generado que sea imprescindible el uso de las herramientas

digitales, como se muestra en el ámbito educativo actual. El impacto de la llamada “educación 4.0” se extiende a otros ámbitos como el profesional, el cultural y el social. No obstante, existe un sentimiento de derrota por parte de los profesionales dedicados a la educación frente a los desafíos planteados por el presente contexto. En una era en que el factor tecnológico es el principal protagonista, la educación tradicional presenta dificultades para incorporar los entornos virtuales y digitales para la renovación de la profesión. El uso de herramientas didácticas fundamentadas por la tecnología en favor de la formación profesional permite desarrollar y mejorar las competencias en la educación, orientada por conceptos fundamentados para la acción profesional con el objetivo de construir un ente activo en el proceso de enseñanza. Además, en tiempos en que la información y la comunicación se realizan de forma masiva por diferentes medios digitales, es necesario que la actualización del profesorado se realice en función de asumir la Cuarta revolución industrial para la continuidad de la búsqueda constante en la excelencia académica.

Freddy Calderón, profesor de la Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia), presentó un estudio para determinar si la generación de fundamentos teóricos educativos en relación a la educación 4.0 es necesaria para alcanzar la excelencia académica (Orduz, 2022). El diseño del estudio planteado utilizó un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, método etnográfico, diseño de campo y nivel explicativo. El lugar en donde se aplicó la investigación fue en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). Allí se tomaron dos aprendices, dos instructores y un administrativo como miembros informantes clave, a los cuales se les enseñó la realidad acerca de la educación 4.0 y la introducción de los nuevos conceptos a los instructores. El estudio presenta tres fases: la primera consistió en el reconocimiento del problema a los informantes acerca del contexto mediante una entrevista; la segunda comprendió el análisis de resultados mediante la codificación, categorización y triangulación de la información obtenida; finalmente, en la tercera fase se realizó la teorización donde se construyeron los fundamentos teóricos sobre la incorporación de la educación 4.0 en el ámbito de la Cuarta revolución industrial.

Para la recopilación de la información mediante las entrevistas, con el objetivo de ofrecer la mayor flexibilidad posible en un contexto desarrollado por la pandemia de Covid-19, se realizó los registros anecdóticos mediante el uso de la videoconferencia como herramienta a través de la plataforma Google Meet. El objetivo consistió en la visualización de la

cultura y las realidades sobre la educación 4.0 para poder cumplir con las necesidades fundamentales de la investigación. El estudio remarcó que actualmente en la educación todavía predominan los elementos de corte tradicional en el proceso de enseñanza, los cuales se fundamentan en el copiado de información y el uso del texto o guías de aprendizaje, además de la forma en cómo se imparten las clases donde el docente es el único dador de información. Por el contrario, las teorías pedagógicas sustentadas en la educación 4.0 invitan al uso de las tendencias en las que predominan el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo basado en competencias apoyadas en las tecnologías de la información y comunicación para la creación de contenidos digitales. Las nuevas teorías proponen un ámbito disruptivo donde los cambios promueven nuevas formas de estudiar, aprender, y convivir. Sin embargo, en este punto docentes, estudiantes y cuerpo directivo han presentado las mayores dificultades en su empleo de las nuevas estrategias y herramientas, debido a la falta de tiempo de adaptación y empleo de estas herramientas. Por ello, urge un replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en los diseños curriculares. Los resultados del estudio muestran que la educación 4.0 no tiene un carácter independiente, sino que está bajo la voluntad del ser humano, lo cual se refleja en los casos donde se utiliza las TICs para aspectos tanto positivos como negativos. La flexibilidad de los nuevos modelos en la pedagogía enfocada en las bondades anteriormente mencionadas, permite plantear soluciones a los cambios en el tema educativo, lo cual permite reconocer la necesidad del incentivo a los actores educativos hacia el desarrollo de la excelencia académica en el marco actual de la educación para consolidar un proceso verdaderamente motivador en la educación en el presente, al punto de poder generar un desarrollo de la cultura digital a través del afianzamiento de la educación 4.0. El objetivo es que los estudiantes sean los referentes en los alcances de la educación innovadora e integral.

Schwab (2015) propuso que las instituciones educativas establezcan los límites que la Cuarta revolución industrial puede ofrecer en aspectos académicos, sociales, políticos, nacionales e industriales con el objetivo de asegurar que la revolución establezca al ser humano como principal protagonista con el objetivo de empoderar, en lugar de fragmentarlo y deshumanizarlo. Las nuevas formas de aprendizaje establecidas en este contexto generarán que la educación de aula tradicional dé paso a talleres enfocados en la construcción colectiva y la innovación. Hasta el momento, las escuelas han sido espacios donde se ha garantizado la educación; no obstante, el nuevo contexto propone nuevas formas de enseñanza mediante el autoaprendizaje virtual, la

multiplataformidad, las impresiones 3D, así como la realidad virtual tutoriada para el establecimiento de una educación abierta y compartida. Ante ello, el desarrollo sostenible se plantea como un recurso para mantener el factor humano en la era digital. Con el objetivo de alcanzar ese futuro con bienestar común, las Naciones Unidas plantearon diecisiete objetivos del Desarrollo Sostenible (2016) cuyo pacto es un compromiso conjunto para alcanzar ciertas metas. De ellos, el cuarto objetivo plantea una educación de calidad para garantizar un aprendizaje pertinente en el ejercicio de la ciudadanía global, impulsando la educación para el desarrollo sostenible.

Las instituciones de educación superior deben adaptarse a las exigencias de la 4RI mediante la actualización de sus planes de estudio, metodologías de enseñanza e infraestructura para lograr mentes innovadoras y emprendedoras. Específicamente, deben enfocarse en desarrollar habilidades que tienen una gran demanda en 4RI, como liderazgo, confianza, resiliencia y autoeficacia.

Es importante la colaboración entre las instituciones de educación superior y el sector privado para garantizar que los graduados tengan las habilidades que se requieren en el nuevo mercado laboral. Se debe adoptar el aprendizaje permanente, así como brindar oportunidades para que las personas mejoren sus habilidades y puedan capacitarse a lo largo de su carrera. La creación de comunidades de innovación ayuda al fortalecimiento de estas habilidades, teniendo como objetivo atender problemáticas locales. En estas comunidades se logra la relación de múltiples *stakeholders* (academia, sector privado y gobierno).

En América Latina, la actualidad presenta una brecha de desigualdad evidente: aún existen personas que no tienen acceso a internet y, por lo tanto, no tienen conocimiento de los conceptos más básicos que se introdujeron en la pasada revolución industrial. Por lo tanto, es necesario fortalecer el sistema educativo en base al modelo dual-digital, que permita a nuestra región superar las brechas de pobreza y permitir el acceso a internet, mediante la participación de los actores que conforman la sociedad, fortalecer la relación entre el sector público-privado e incentivar el diseño de políticas públicas que contribuyan al establecimiento de la era digital para consolidar la entrada de la era 4.0.

Frente a todo ello, ¿qué sucede en el Perú? A continuación, se establecerá un breve análisis sobre la realidad educativa en nuestro país en relación con los avances tecnológicos de la revolución 4.0.

3. Educación universitaria peruana y pandemia

Hasta antes de la Covid-19, eran muy pocas las instituciones educativas de nivel superior que brindaban una propuesta relacionada con la enseñanza virtual en nuestro país. Cuando empezó la pandemia, las instituciones presentaron en general dos perspectivas. Por un lado, las universidades privadas se tomaron una semana como mínimo y un mes como máximo para capacitar a sus docentes, y a continuación comenzaron sus clases de forma virtual. La plataforma de videoconferencias más utilizada fue Zoom, aunque también se emplearon otras como Google meet, Microsoft Teams, etc. Por otro lado, las universidades públicas se tomaron más tiempo, pues primero debieron esperar el monto económico que el Estado entregaría para el proceso de virtualización. Así mismo, empezaron unas capacitaciones más extensas y no necesariamente a toda la plana docente. Por ejemplo, se elegía a un grupo de docentes, quienes luego debían capacitar a sus colegas de departamento o facultad.

A lo anterior, se debe sumar las dificultades materiales y actitudinales: sobre las primeras, se tuvo a docentes que no tenían internet en su casa o una computadora con la cual pudieran realizar sus clases; sobre las segundas, hubo incluso profesores reacios a capacitarse o que preferían esperar a que se pudiera volver al aula. Y si a todo ello les sumamos las dificultades económicas y materiales de los estudiantes, se tuvo un contexto bastante complejo para el inicio de clases. Por esa razón, hubo instituciones públicas que empezaron sus clases virtuales después de dos meses como mínimo, y en otros casos después de tres o cuatro meses de haber iniciado la pandemia.

En síntesis, la educación universitaria en el Perú tuvo desafíos muy grandes debido a la Covid-19. Uno de ellos fue la pobreza digital, pues algunos estudiantes y profesores no contaban con equipos tecnológicos, internet ni habilidades para desarrollar en ese ambiente virtual académico. Otro desafío fue la condición del entorno, pues algunos estudiantes y profesores no contaban con un espacio personal ni material necesario, generando distracción en los estudiantes, ya que también debían asumir responsabilidades en casa o con un trabajo a medio tiempo. Por último, las expectativas de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje fueron fundamentales, pues en una educación presencial sí se podía diferenciar mayor interacción social, a diferencia de la educación virtual.

Estos desafíos demostraron el motivo por el cual la modalidad virtual se demoró en implementar en

algunas universidades. Hoy, si bien la mayoría de universidades tiene las condiciones para ofrecer una educación virtual, solamente algunas han mantenido dicha propuesta. En el caso de las universidades públicas, se ha vuelto casi completamente a la presencialidad. Ante la crisis económica, las universidades (especialmente privadas) se vieron afectadas, ya que estas dependen de las matrículas y pensiones. Respecto a las universidades públicas, las que se vieron más afectadas fueron las que contaban con poca inversión del Estado. Debido a la pandemia, el sistema universitario tuvo una caída de la matrícula y un aumento de la deserción.

Analicemos a continuación algunos de los aspectos más relevantes de la problemática de la educación virtual o digitalizada en nuestro país, y en qué medida dichas situaciones se vinculan con los cambios de la Cuarta revolución industrial.

En el Perú, la proyección universitaria fue una de las primeras formas en las cuales la práctica de la responsabilidad social universitaria se llevaba a cabo. Sin embargo, el seguimiento o relevancia que tuvo en tiempos pasados no cumple con estándares exigidos por los procesos de certificación de la actual Superintendencia Nacional de Educación Superior (Sunedu). La redefinición requerida involucra una identificación de acciones, articulación de esfuerzos y reorganización de información desde el concepto de responsabilidad social universitaria. Las universidades han planteado metodologías docentes orientadas a estudiantes enfocados en procesos activos con el objetivo de realizar una introducción a los conceptos de manera amena e interdisciplinaria.

Los entornos digitales actuales requieren de un proceso de alfabetización, que permita al sujeto acceder y comprender los contenidos. Dicha alfabetización se entiende como una suma de distintos lenguajes, los cuales comprenden diversas competencias como el pensamiento computacional, la programación, las competencias informáticas y las competencias audiovisuales e informacionales. En el Perú, la adopción de tecnologías basadas en inteligencia artificial ha sido lenta debido a la carencia de financiamiento y la falta de sólidos estudios que demuestren la relevancia de su implementación. Las nuevas herramientas que se desarrollan en el campo de la inteligencia artificial abarcan diversas etapas, siendo los *MOOCs* (“Massive Online Open Courses” o “cursos online gratis”) uno de los mayores referentes en lo que respecta a la educación universitaria. El dilema que atraviesa esta generación en la actualidad se presenta de una manera evidente: es tecnológica, virtual y digital, nunca antes vista en el desarrollo humano.

La educación dual, mencionada en el anterior apartado, no se encuentra implementada de manera sistematizada en nuestro país; sin embargo, se ha recibido opiniones satisfactorias en el reducido segmento donde se ha aplicado. Es necesario no solo emplear esfuerzos en la masificación de instituciones, sino en el diseño de políticas educativas factibles y viables que permitan el desarrollo efectivo del sistema en los próximos años:

Este modelo educativo no ha sido improvisado, es producto de la planificación y trabajo de varias décadas, quizás se encuentre hoy brindando frutos con efectividad, siendo este un rasgo a estudiar para que pueda ser aplicado en Latinoamérica con mayor eficiencia (Rodríguez et al., 2021, p.149).

Según Rodríguez et al. (2021), la región –incluido el Perú– debe superar siete desafíos para lograr el establecimiento de la educación dual: las regulaciones débiles entre el empleador y el aprendiz, la falta de normas y el bajo reconocimiento de la formación, las normas y mecanismos débiles para hacer cumplir las regulaciones, la falta de coordinación entre los actores, la falta de incentivo y financiación para la participación de empresas, la reducida integración de personas de mayor necesidad y la pésima capacidad para la toma de decisiones.

Nuestras autoridades deben tomar en cuenta estas recomendaciones (Benites, 2021): aprovechar las oportunidades de la disrupción digital en la educación universitaria, donde las universidades deberían capacitar a sus estudiantes y profesores a una modalidad digital; diseñar e implementar intensivas estrategias para promover la equidad, desarrollar estrategias para los grupos en situación de vulnerabilidad y también ofrecerles un apoyo económico, por ejemplo a través de becas; articular modalidades formativas y fomentar la pertinencia para hacer frente a la empleabilidad post-pandemia. Lo anterior será posible con la creación del Marco Nacional de Cualificaciones en alianza con el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.

El Instituto de Economía y Desarrollo Empresarial (IEDEP) de la Cámara de Comercio de Lima indica que la velocidad de los avances en la revolución 4.0 no tiene precedentes y está ocurriendo en casi todas las industrias del mundo (Peñaranda, 2018). El Foro Económico Mundial indica que para el 2025 la revolución 4.0 habrá creado un valor de 3.7 billones de dólares (Peñaranda, 2018). Esto se debe a que las tecnologías avanzadas han incrementado la productividad de varias empresas y se observa en sistemas industriales automatizados con mejoras en la producción e impulso de la eficiencia. El uso

de redes de datos y sistemas integrados ha generado un ecosistema interdependiente, lo que brinda información para mejorar los productos y servicios de la propia actividad de la red. Se evalúa como una implicancia importante el hecho de que esta revolución traerá mejoras al medio ambiente, porque podrá hacer seguimiento y cumplimiento de los acuerdos climáticos globales.

Sin embargo, la brecha de desigualdad económica se ha visto afectada, ya que la IA (Inteligencia Artificial) y la robótica seguirán desplazando puestos de trabajo. De acuerdo con el Banco Mundial, el 57% de los puestos laborales están en peligro debido a la automatización. El Fondo Monetario Internacional y Boston Consulting Group indican que 1.4 millones de empleos pueden ser afectados en EE.UU. para el 2026 (Peñaranda, 2018). Esta revolución tiene el poder de transformar el mundo actual para mejorar la infraestructura, educación y liderazgo. Para poder lograrlo, debe haber comunicación entre los gobernantes y los desarrolladores de la tecnología.

El FMI indica que el Perú ocupa el puesto 86 de 137 economías en disposición tecnológica. Esta se entiende como la capacidad de adoptar tecnologías existentes a actividades diarias y en producción. En esta estadística se evalúan seis indicadores: disponibilidad de las últimas tecnologías, absorción de tecnología a nivel de empresas, usuarios de Internet, suscripción a Internet de banda ancha fija, ancho de banda de Internet y suscripciones de banda ancha móvil (Peñaranda, 2018). Un determinante para la disposición tecnológica de un país es el nivel de digitalización que existe en el ciudadano, las empresas y el gobierno. Al primero, la digitalización le da mayores herramientas para su desarrollo. En el caso de las empresas, estas mejoran su eficiencia en la transferencia de información, rapidez y comercialización. Por último, el gobierno debe facilitar la coordinación con las otras entidades del Estado.

Sin embargo, en el Perú sólo el 55% de los peruanos cuenta con Internet (INEI, 2022). Sigue existiendo diferencias entre las regiones, las conexiones a internet fijo residencial han aumentado, así como el uso de la banca electrónica y las compras en línea. En las empresas, el 85% usa computadoras, el 76% usa Internet, el 14% realiza compras por Internet y el 7%, ventas por Internet. Con respecto al gobierno, Concytec fomenta acciones en ciencia, tecnología e innovación tecnológica. El IEDEP (Instituto de Economía y Desarrollo Empresarial) impulsa a las empresas y organizaciones a hacer uso del beneficio tributario para que no se vean afectadas por la innovación tecnológica.

Sin embargo, frente a esta aparente situación desoladora para nuestro país, existe al parecer una oportunidad. A continuación, se observará algunas de las propuestas que se han venido realizando en los últimos años sobre el desarrollo de acciones educativas relacionadas con la Cuarta revolución industrial.

4. Algunas propuestas

Una de las instituciones que empezó con el debate sobre 4RI en el Perú ha sido la Universidad Continental. En 2019 (un año antes de la pandemia), organizó el Primer Congreso Internacional de Ingeniería “Industria 4.0”, en el cual participaron expositores extranjeros que se han especializado en temas como Inteligencia artificial y educación, entre otros: Lea Sulmont (especialista en tecnologías innovación educativa), Diego Molano (ex ministro de Tecnologías de la Información de Colombia), Gonzalo Villarán (director de *The Board*), Benito Juárez (director de la red latinoamericana de *Fab Lab*) y Milovan Dragañac (“Head of Culture, Talent Management & Learning” en BBVA), por citar algunos nombres.

En algunas de estas conferencias y ponencias se debatió sobre la transformación llevada a cabo por la tecnología; sin embargo, es importante darle sentido a esta tecnología para que así mejore nuestra calidad de vida. La transformación digital permite ‘reelaborar’ productos, procesos, estrategias y principalmente supone un cambio cultural. La transformación digital se debe pensar en cómo crear nuevas cosas en lugar de solo mejorar lo que tenemos. Entre estas cosas, debemos enfocarnos en las oportunidades que les podemos dar a los estudiantes, ya que en las escuelas la transformación digital aún es lejana. De hecho, se puede decir que en la educación coexisten las revoluciones anteriores: muchas escuelas no tienen luz, otras no poseen electricidad, mientras que algunas ya están digitalizadas.

Las características más impactantes de la revolución digital son: información, conectividad e inmediatez. La primera hace referencia a la cantidad y variedad de datos disponibles, pero se resalta el cuidado de la cantidad de información porque podría haber una sobrecarga cognitiva. La segunda indica la posibilidad de estar conectados, colaborar y participar de las actividades, estas podrían hacerse entre estudiantes de diferentes colegios. La última es la capacidad de la tecnología de darnos lo que necesitamos de manera rápida: la orientación en el monitoreo y el *feedback* en la educación es una gran ventaja.

En este primer congreso, representantes del gobierno, el sector privado y universidades analizaron los requerimientos de los jóvenes para adaptarse a la nueva realidad. Se destacó la importancia de que los profesionales tengan conocimiento de herramientas tecnológicas como parte de su desarrollo. Además, también se puso en relevancia la importancia de dominar las competencias que se requieren en la revolución 4.0, debido a que el futuro laboral y social es incierto. Es necesario señalar que a este primer congreso les siguieron el Segundo congreso internacional (2020) y el Tercer congreso internacional (2021), organizados por la misma universidad.

Una de las universidades que viene promoviendo de manera más activa la participación de la Cuarta revolución industrial en la educación es la Universidad San Ignacio de Loyola. No solo ha organizado el Primer Foro Internacional de Blockchain en 2022, sino que además ofrece un conjunto de cursos cortos sobre temas vinculados a 4RI en su programa *Usil Onlife*: cursos virtuales como Data Science para la toma de decisiones, Arquitectura de datos en Cloud o Trading e inversiones, entre otros.

Sobre el foro organizado por la Usil, se resaltó que las universidades tienen el desafío de formar profesionales competentes en una industria digitalizada. Entre las competencias que deben desarrollar los profesionales están el crear programas y dominar nuevas tecnologías, conocer de forma práctica lo que es innovar (creación de modelos e imágenes con IA o creación de procesos IoT). En el Perú, el proyecto ‘Cadena’ es una plataforma digital basada en blockchain. Este proyecto fue desarrollado por SUNAT, apoyado por NTT DATA y otros países. Cadena permite el intercambio de información en tiempo real de manera segura entre distintos despachos aduaneros que forman parte del programa del Operador Económico Autorizado en el marco de un Acuerdo de Reconocimiento Mutuo.

Este foro se llevó a cabo en la Semana mundial del Ahorro 2022, donde participaron 176 países. El objetivo fue educar a los jóvenes sobre la importancia de las finanzas y que adquieran conocimientos, habilidades y actitudes para tomar decisiones financieras sólidas y así lograr su bienestar financiero. Para ello se contó con especialistas de Latinoamérica, EEUU. y Europa, quienes explicaron la tecnología del blockchain, criptomonedas, energías renovables, finanzas descentralizadas y metaverso.

A lo anterior, hay que sumarle que una de las metodologías propuestas en la Universidad San Ignacio de Loyola fue la de elaborar un “juego serio” (*serious game*), el cual trata de un juego con fines

educativos y teniendo como base la responsabilidad social con el fin de proponerlo como alternativa práctica al propósito institucional (Rodríguez, 2018). El objetivo fundamental de este tipo de juegos es contribuir a la creación de un pensamiento autónomo y crítico mediante la elaboración de un juicio propio para determinar cómo se debe actuar en diferentes circunstancias de la vida. Los estudiantes del curso de Gestión de la responsabilidad social diseñaron diferentes tipos de *serious game* basándose en tres aspectos: el aspecto cognitivo, que aplica los conocimientos relacionados con la responsabilidad social mediante una simulación y conceptos establecidos en el juego; el aspecto creativo, que incluye las iniciativas y el ambiente para construcción de situaciones creativas de evaluación; finalmente, el aspecto metodológico establece que el juego se consolide como un mecanismo de evaluación pertinente para la educación progresiva.

La evaluación de los juegos fue realizada por docentes y alumnos, lo cual obtuvo una percepción positiva al finalizar la actividad. El entusiasmo y compromiso de los alumnos fue uno de los factores resaltantes en la realización de los juegos al incorporar elementos físicos como ruletas y campanas para toma de decisiones dentro de las propuestas más creativas. En conclusión, la inclusión de contenidos curriculares respecto a la responsabilidad social implica que tanto docentes como estudiantes deben comprender que ya no basta el conocimiento de conceptos, sino que es necesaria la aplicación de estos en investigaciones, debates y creaciones dentro de las aulas. Los entornos de juegos se han presentado como propuestas interesantes para este propósito, pues permiten que los jóvenes se desarrollen mediante el uso de su creatividad madura, por lo que la creación de los *serious game* se presenta como una nueva ventana en la aplicación del conocimiento y la creatividad de los futuros profesionales como gestores responsables.

La educación virtual, así como los cursos y las charlas sobre temas vinculados a 4RI son parte de las actividades cotidianas de la Usil.

La carrera de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de Lima organizó en noviembre de 2022 el evento “Supply Chain 4: el valor de las tecnologías en la cuarta revolución industrial”. El expositor fue Renato Roca, IT Manager en Arca Continental Lindley, la cual es la embotelladora de Coca Cola Perú. El expositor mencionó que, con la aparición de los smartphones, la cuarta revolución industrial empezó a ser más visibilizada y se empezó a mezclar inteligencia con tecnologías deductivas. Luego menciona a los robots, los cuales, a diferencia de la tercera revolución, están

más interconectados y generan logaritmos que parten de las mismas líneas productivas. Renato Rocca también resaltó nueve pilares. El primero son los robots autónomos, los cuales usan la data y mejoran así sus algoritmos. El segundo es la simulación de gemelos digitales, que permite la recreación de un entorno digital como el diseño de productos, además que permite ver los riesgos que se puedan dar en una planta.

El tercero hace referencia a sistemas que no solo interconectan las líneas de producción, sino también a los proveedores y clientes. El cuarto es el internet de las cosas, que mezcla el hardware, software y la nube con el fin de mejorar los procesos. El quinto es la ciberseguridad, ya que las empresas se encuentran expuestas a los riesgos que trae consigo el internet. El sexto pilar es la nube, la cual permite la interconexión en general. El séptimo pilar es *additive manufacturing*, que permite la creación de productos personalizados, como la impresión 3D. Luego, se encuentra el octavo pilar, el cual es la realidad aumentada. Finalmente, el noveno pilar es el big data y *analytics*.

Rocca también mencionó que la pandemia impulsó la digitalización de las empresas y que el comercio electrónico creció un 400% en el 2020. Además, contó la reacción de Arca Continental durante la pandemia. En primer lugar, mencionó a AC-digital, una aplicación para bodegueros que en pandemia pasó de tener 2000 clientes a 35 000. Luego nombró a AC-Hogar, aplicación dirigida a consumidores que querían el servicio de *delivery* hacia su domicilio. Aquí mencionó el proyecto ‘habilitadores digitales’, cuya inteligencia artificial busca y programa rutas de reparto de manera eficiente.

Por último, el expositor mencionó que su empresa se encuentra iniciando un proyecto para incorporar una plataforma IoT y que vienen usando la tecnología *Hololens 2*, la cual les permite asistencia remota y realizar actividades de prevención. Esta tecnología, si bien inició en Perú, ya se expandió a México y Estados Unidos, y permite a la empresa reducir costos y ser más rápidos y oportunos cuando ocurren paros.

La Pontificia Universidad Católica del Perú viene difundiendo la problemática de la Cuarta revolución industrial a través de sus publicaciones científicas, blogs especializados y convocatorias. Sobre esta última, se puede destacar la impulsada por el Departamento académico de Ciencias de la Gestión y que lleva por título de “La gestión de la Industria 4.0 y la transformación digital” (2022). Su objetivo: que tanto docentes como estudiantes tengan un mayor vínculo con la digitalización de los procesos, las tendencias por cambios generacionales, la inteligencia

artificial, almacenamiento y procesamiento masivo de datos, así como la descentralización de operaciones y la realidad aumentada.

La Universidad Peruana Cayetano Heredia ofrece un curso virtual corto llamado “Transformación digital en la Cuarta Revolución Industrial”, para un público universitario tanto interno como externo. Lo que se busca es acercar a los egresados de distintas carreras a temas tan diversos y a la vez tan interconectados como los siguientes: *Internet of Things*, *Cloud Computing*, *Big Data*, *Machine Learning*, *Artificial Intelligence* e *Intelligent Things* (ICBMAI).

Solo hemos citado algunos proyectos de universidades peruanas, pero también hay otras que vienen implementando una diversidad de factores (herramientas, maquinaria, laboratorios, canales de difusión) cuyo objetivo es el conocimiento y uso de las novedades traídas por 4RI. Un ejemplo es la implementación de Laboratorios de Fabricación Digital (Fab Labs), los cuales han sido reconocidos incluso a nivel internacional. Entre los laboratorios reconocidos tenemos: Centro de Aprendizaje Abierto (UNALM), Sala de Manufactura Digital 3D (PUCP), Fab Lab Tecsup (Tecsup), Fab Lab Esan (Esan), Fab Lab Continental (Universidad Continental). Se espera que en un futuro próximo se puedan ir implementando nuevos laboratorios que desarrollen las tecnologías en cuestión.

Y ya que también se ha mencionado a institutos tecnológicos, es obligatorio informar que SENATI ha creado las carreras “Internet de las cosas y machine learning” e “Ingeniería de ciencia de datos e inteligencia artificial”. Como se anuncia en su publicidad, el egresado de estas carreras tendrá conocimiento de lenguaje y tecnología de IoT, Cloud, Big data. Además, podrá diseñar y producir modelos lógicos de datos y generará *master table* con fines de análisis. Se incluye temas desde propagación de sensores hasta extracción e interpretación de datos mediante Big Data y visualización.

5. Conclusión

El mercado laboral para profesionales en formación tecnológico-digital es grande. En América Latina se requieren más de 400 000 profesionales. Tan solo en el Perú, anualmente, se generan 17.000 puestos de trabajo para profesionales en tecnologías de la información. Esto llama la atención a las empresas, debido a que permite, mediante aplicaciones, verificar datos del sistema y programar procesos o acciones colectivas.

En ese sentido, es importante tener en cuenta que, si las características del mercado laboral están cambiando y van a seguir cambiando, se debe hacer lo propio con la educación, tanto a nivel básico como de estudios superiores. Se debe reevaluar y reformular la manera como se están formando a los futuros profesionales y técnicos. Hoy la educación debe estar enfocada no solo en la adquisición de conocimiento, sino en cómo dichos conocimientos, así como su aplicación, se van a ir actualizando. En otros términos, el estudiante de hoy debe estar formado en una constante perspectiva de actualización, capacitación y ‘reciclaje’: a diferencia de hace unas décadas, los profesionales del futuro no van a poder aplicar únicamente el conocimiento que adquirieron en la universidad o en el instituto, sino que deben estar preparados para adquirir los nuevos conocimientos y desarrollar las nuevas competencias que los cambios laborales y de producción les demandarán.

A diferencia de países industrializados, que ya han comenzado a deshacerse de su industria tradicional para adoptar la nueva, países emergentes como el Perú, poco industrializados y por ende con poco que “desechar”, tienen la oportunidad histórica de acceder a los alcances y novedades de la Cuarta revolución industrial. Sin embargo, aún no estamos por el camino correcto. A diferencia de países vecinos como Chile, Brasil, Argentina o Colombia, en nuestro país aún no se ha elaborado una agenda oficial 4RI y, como se ha visto, los pequeños pero importantes logros se vienen consiguiendo de manera particular y, por ello mismo, desarticulada.

El compromiso debe ser asumido no solo por el sector privado, sino también por el público. Por docentes y profesionales de todas las especialidades, por estudiantes y la ciudadanía en general. Que estas novedades traídas por la 4RI permitan reducir las brechas socioeconómicas y no lo contrario. El conocimiento científico y las tecnologías aplicadas deben ser usados en beneficio de la sociedad y no en su perjuicio.

Referencias bibliográficas

- Benites, R. (2021). *La educación superior universitaria en el Perú post-pandemia*. Documento de Política Pública. PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/176597>
- Calderón Orduz, F. (2022). Fundamentos teóricos de educación 4.0 para la excelencia académica en el ámbito de la cuarta revolución industrial.

- Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 7(13), 1-20. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gestion_libre/article/view/8789
- Canal UNIVERSIDAD CONTINENTAL (03 de diciembre de 2019). *Conferencia - La Cuarta Revolución Industrial en la educación: Transformación digital en la escuela* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nFydySNZGbE>
- Del Carpio, J. (23 de junio de 2021). La Industria 4.0 y la cuarta revolución industrial. *El Peruano*. <https://elperuano.pe/noticia/123218-la-industria-40-y-la-cuarta-revolucion-industrial>
- Espinoza, M. (22 de mayo de 2019). *Fab Labs de Universidades Peruanas son Reconocidas a Nivel Mundial*. KREAR 3D. <https://krear3d.com/blog/noticias/fab-labs-de-universidades-reconocidas-a-nivel-mundial/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). *Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. [Archivo PDF] <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/02-informe-tecnico-tic-i-trimestre-2021.pdf>
- Méndez, J. y Acuña, N. (2020). El contador público frente a la cuarta revolución industrial. *Quipukamayoc*, 28(57), 25-33. <https://doi.org/10.15381/quipu.v28i57.18418>
- Mendoza, C. (8 de diciembre de 2018). *Educación superior en la cuarta revolución industrial*. Institute for the Future of Education - Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/educacion-superior-en-la-cuarta-revolucion-industrial/>
- Ocaña Fernández, Y., Valenzuela Fernández, L. y Garro Aburto, L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a21v7n2.pdf>
- Peñaranda, C. (2018). *Perú debe superar desafíos para acceder a la cuarta revolución industrial*. [Archivo PDF] https://apps.camaralima.org.pe/repositorioaps/0/0/par/r823_2/iedep.pdf
- Radio Programas del Perú. (15 de noviembre de 2016). ¿Qué profesiones necesitará el Perú para la cuarta revolución industrial? *Radio Programas del Perú*. <https://rpp.pe/campanas/branded-content/que-profesiones-necesitara-el-peru-para-la-cuarta-revolucion-industrial-noticia-1010007>
- Rodríguez Carranza, Y. (2018). Diseño de Serious Game para la enseñanza de la Responsabilidad Social en la Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 156-175. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S222325162018000100010&lng=es&nrm=i
- Rodríguez, L., Trujillo, G. y Egúsqiza, M. (2021). Revolución industrial 4.0: La brecha digital en Latinoamérica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 146-156. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576868768011/576868768011.pdf>
- Rubbi, L., Barlaro Rovati, B. y Petraglia, A. (2020). ¿Perdidos o salvados? El futuro del trabajo frente a la cuarta Revolución Industrial. *Desde el Sur*, 12(1), 241-276. <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v12n1/2415-0959-des-12-01-307.pdf>
- Schawb, K. (2015). *La cuarta revolución industrial*. Debate.
- Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial. (24 de noviembre de 2022). *Ingeniería de Ciencia de Datos e Inteligencia Artificial*. <https://www.senati.edu.pe/especialidades/tecnologias-de-la-informacion/internet-de-las-cosas-y-machine-learning>
- Universidad Continental. (18 de diciembre de 2019). *Educación debe liderar la cuarta revolución industrial*. <https://ucontinental.edu.pe/noticias/educacion-debe-liderar-la-cuarta-revolucion-industrial/>
- Universidad de Ingeniería y Tecnología. (16 de marzo de 2023). *Revolución Industrial 4.0 y los nuevos profesionales*. <https://educacion-ejecutiva.utec.edu.pe/blog/webinar-series-2020-revolucion-4.0-nuevos-perfiles>
- Universidad de Lima. (9 de noviembre de 2021). *Las tecnologías y la cuarta revolución industrial*. <https://www.ulima.edu.pe/pregrado/ingenieria-industrial/noticias/las-tecnologias-y-la-cuarta-revolucion-industrial>
- USIL Blogs. (24 de marzo de 2022). *Universidades*

deben formar profesionales para la Cuarta Revolución Industrial. <https://blogs.usil.edu.pe/novedades/universidades-deben-formar-profesionales-para-la-cuarta-revolucion-industrial>

Vadillo, J. (12 de diciembre del 2019). Cambio de chip desde las escuelas. Educación y revolución 4.0. *El Peruano*. <https://elperuano.pe/noticia/87493-educacion-y-revolucion-40>

Vinces, H. (14 de enero de 2018). Senati lanza carrera Internet de las Cosas y Big Data.

Andina Agencia Peruana de Noticias. <https://andina.pe/agencia/noticia-senati-lanza-carrera-internet-de-cosas-y-big-data-693980.aspx>

Zilberman, J. (2020). ¿Cómo será el entorno laboral del Perú en 2030? *Review of Global Management*, 4(2), 49-53. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/rgm/article/view/1128>

Aspectos éticos / legales:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

| | |
|-----------------------|---|
| Jim Anchante Arias | janchante@lamolina.edu.pe |
| | https://orcid.org/0000-0001-7032-0665 |
| Juan Bravo | Farfán |
| | https://orcid.org/0009-0005-8833-6098 |
| Leidy Romero | López |
| | https://orcid.org/0009-0002-1262-5676 |
| Lucero Chunga | Otero |
| | https://orcid.org/0009-0007-7021-6949 |

Conflicto de intereses

Los autores no tienen conflictos de intereses.

Rol de los autores

JAA: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

JFB: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

LLR: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

LOC: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.



Desempeño académico en matemática en estudiantes universitarios antes y después de la suspensión de clases presenciales por la COVID-19

Academic performance in mathematics in university students before and after the suspension of face-to-face classes due to covid-19

Juan Dueñas Béjar¹  Rocío Consuelo Delgado Aguilar¹  Mónica Rocío Gutiérrez Reynoso¹ 

¹ Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: duenas@lamolina.edu.pe
* <https://orcid.org/0009-0007-3357-1271>

Recibido: 20/01/2023; **Aceptado:** 10/05/2023; **Publicado:** 26/06/2023

Resumen

El objetivo del estudio fue comparar el desempeño académico entre los estudiantes de los ciclos 2019-II y 2022-II en la primera asignatura de matemática. En el análisis, se consideraron las siguientes variables: edad, sexo, tipo de colegio, modalidad de ingreso y carrera profesional. La muestra no probabilística estuvo constituida por 445 estudiantes del 2019-II y por 269 del 2022-II. El desempeño académico se categorizó en dos grupos: aprobado y desaprobado. Las pruebas estadísticas evidenciaron que existen diferencias significativas en el desempeño académico en la primera asignatura de matemática, en la cual se obtuvo un mayor promedio en el 2022-II.

Palabras clave: desempeño académico, matemática, COVID-19, educación superior, estudiantes universitarios

Abstract

The aim of the study was to compare the academic performance, between the students of the 2019-II and 2022-II cycles, in the first subject of mathematics. The following variables were considered in the analysis: age, sex, type of school, admission mode and professional career. The non-probabilistic sample consisted of 445 students from 2019-II and 269 from 2022-II. Academic performance was categorized into two groups: pass and fail. Statistical tests showed that there are significant differences in academic performance in the first subject of mathematics, obtaining a higher average in 2022-II.

Keywords: academic performance, mathematics, COVID-19, higher education, university students

Forma de citar el artículo: Dueñas, J., Delgado, R., Gutierrez, M. (2023). Desempeño académico en matemática en estudiantes universitarios antes y después de la suspensión de clases presenciales por la COVID-19. *Tierra Nueva*, 17(1), 32-42. <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2007>

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2007>

© Los autores. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nueva* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

1. Introducción

En los últimos tres años, organizaciones internacionales han emitido informes sobre el impacto de la pandemia por la COVID-19 en el sector educativo. Al respecto, Delgado (2023) expresó que el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) ha seguido de cerca el efecto de la pandemia en la educación superior en todo el mundo. Para tal efecto, se han publicado informes en mayo del 2020, julio del 2021 y en el 2022 con la finalidad de compartir, informar y orientar acciones futuras.

El primer informe se refirió a los efectos inmediatos como el cese temporal de las actividades presenciales y la continuidad de la labor docente bajo la modalidad virtual. Asimismo, se mencionaron las respuestas de las instituciones universitarias frente a la crisis, así como la atención a las medidas estrictamente sanitarias, la reprogramación de los calendarios académicos, la contribución a mitigar la pandemia mediante la investigación y el desarrollo, la seguridad de continuar con las actividades formativas por medio de la educación a distancia, el apoyo en recursos bibliográficos y tecnológicos, el soporte socioemocional a la comunidad educativa, entre otras (IESALC UNESCO, 2020).

El segundo informe se dedicó al seguimiento del estado de la educación superior en la región y se expuso el mapa Reapertura de la Educación Superior en América Latina y el Caribe durante la COVID-19, el cual fue actualizándose en forma progresiva (IESALC UNESCO, 2021). Por otro lado, en el informe del año 2022 sobre el impacto en la enseñanza y aprendizaje, entre otros, se afirmó que la transición repentina a los espacios virtuales afectó la calidad de la enseñanza (IESALC UNESCO, 2022). En la misma línea, Umaña (2020) expresó que, al inicio, la falta de recursos educativos digitales ha podido ocasionar vacíos en la formación de los estudiantes y el cumplimiento parcial de objetivos de aprendizaje.

Así también, diferentes autores han realizado diversas investigaciones sobre las afectaciones a causa de la emergencia sanitaria, particularmente en su propio entorno educativo. Por ejemplo, se cuenta con estudios sobre el impacto de la COVID-19 en el desempeño o rendimiento académico universitario durante la pandemia (Casiano et al., 2022; Araujo y Arévalo, 2022), así como sobre su efecto en la impartición de cursos de matemáticas en plena emergencia sanitaria (Alvarado et al., 2021). Además, se debe considerar que, en los distintos contextos nacionales e institucionales, los efectos de la COVID-19 han sido diversos (IESALC UNESCO, 2022).

Adicionalmente, se debe considerar que la mayoría de los estudiantes que han accedido a los estudios universitarios en el año 2022 por lo menos han cursado un año escolar en la modalidad virtual, con todas las afectaciones que ello implica. En este marco, el objetivo del presente estudio fue comparar el desempeño académico entre los estudiantes de los ciclos 2019-II y 2022-II en la primera asignatura de matemática en una universidad pública de Lima en relación con la edad, el sexo, el tipo de colegio, la modalidad de ingreso y la carrera profesional.

La razón de comparar los ciclos académicos 2019-II y 2022-II es que ambos se efectuaron bajo la modalidad presencial. El 2019-II fue el último ciclo antes de la suspensión de las clases y de las evaluaciones presenciales motivada por la emergencia sanitaria por la COVID-19. Luego, después de cinco ciclos académicos con clases remotas (2020-I, 2020-II, 2021-I, 2021-II y 2022-I) y en el caso particular de la primera asignatura de matemática (AM1), se reanudaron las clases y evaluaciones presenciales en el ciclo 2022-II. En consecuencia, se hace necesario evaluar tanto la modificación del entorno como las necesidades que los cambios han generado.

2. Materiales y métodos

Los datos fueron proporcionados por las oficinas responsables del registro académico y del concurso de admisión de la institución. La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de reciente ingreso, matriculados en la primera asignatura de matemática. La muestra no probabilística estuvo constituida por estudiantes de los ciclos 2019-II y 2022-II. Solo se consideró a los estudiantes que ingresaron por una de las siguientes modalidades: concurso de admisión ordinario (ADM), Centro de Estudios Preuniversitarios (PRE) y exonerados por primeros puestos de colegio (EPP), debido a que representan aproximadamente el 97% del total de estudiantes de reciente ingreso, matriculados en la primera asignatura de matemática. En la Tabla 1, se observa la distribución de la muestra.

Las variables consideradas en la comparación del desempeño académico entre los estudiantes de los ciclos 2019-II y 2022-II fueron las siguientes: edad, sexo, tipo de colegio, modalidad de ingreso, carrera profesional y el puntaje en el examen de admisión en dos áreas (Matemática y Razonamiento Matemático). A continuación, se describen las variables:

- La variable “edad” se categorizó en dos grupos: estudiantes con edades iguales o menores a 18 años y mayores a 18.

Tabla 1

Número de estudiantes por ciclo y modalidad de ingreso

| Ciclo | Total | Modalidad de ingreso | | |
|---------|-------|----------------------|-----|-----|
| | | ADM | PRE | EPP |
| 2019-II | 445 | 339 | 84 | 22 |
| 2022-II | 269 | 220 | 43 | 6 |

- La variable “tipo de colegio” se refiere a si este es de gestión pública o privada. Asimismo, el colegio es la institución educativa donde el estudiante culminó sus estudios de nivel secundario.
- La variable “modalidad de ingreso” es la forma de postulación a una vacante de la universidad.
- La variable “carrera profesional” refiere a la carrera a la cual ingresó el estudiante. En la institución, se ofrecen 12 carreras profesionales a través de ocho facultades y se otorgan títulos a nombre de la nación en Ciencias e Ingeniería.
- El desempeño académico se definió operacionalmente como la nota final obtenida en la asignatura. El sistema de calificación es vigesimal y la nota mínima aprobatoria es 11. Esta misma variable fue categorizada en dos niveles (aprobado o desaprobado) con la finalidad de realizar las pruebas estadísticas.

Los datos fueron procesados mediante el *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25.0. Con respecto al procesamiento de los datos, se procedió con los estudios exploratorios y, además, se realizaron pruebas de independencia (Chi-cuadrado) para establecer asociaciones. Por otro lado, en el caso de variables con dos categorías, se utilizó la prueba de U de Mann Whitney para establecer diferencias entre ellas. Asimismo, la prueba de Kruskal Wallis se aplicó para variables que tienen más de dos categorías; y para identificar las diferencias significativas entre dos categorías, se utilizó la prueba post hoc de Bonferroni. Todos los análisis se realizaron con un nivel de confianza del 5%.

3. Resultados

Se describen, a continuación, los resultados obtenidos por cada variable analizada en función del promedio, la mínima, la máxima, la mediana y la desviación estándar (DS).

Edad

La edad promedio de los estudiantes en su ingreso a la universidad en el ciclo 2022-II es mayor que la del ciclo 2019-II. Además, el rango de edad de los alumnos es más amplio para el ciclo 2022-II y eso conlleva a una mayor dispersión o variabilidad de las edades de los estudiantes (ver Tabla 2).

Tabla 2

Edad de los estudiantes del primer curso de matemática

| Ciclo | Edad | | | | |
|---------|----------|--------|--------|---------|------|
| | Promedio | Mínima | Máxima | Mediana | DS |
| 2019-II | 18,7 | 16 | 30 | 18 | 1.76 |
| 2022-II | 19,5 | 16 | 42 | 19 | 3.19 |

Adicionalmente, los resultados de la prueba de independencia entre los grupos de edad y las categorías de desempeño académico evidencian asociación ($p < 0,05$) en ambos ciclos. Se observa que el mayor porcentaje de estudiantes aprobados se encuentra en el primer grupo de edad, es decir, con edad menor o igual a 18 (ver Tabla 3).

Tabla 3

Porcentaje de estudiantes según grupo de edad y categoría de desempeño académico

| Categorías | 2019-II | | 2022-II | |
|--------------|------------------|--------------|------------------|--------------|
| | Menor igual a 18 | Mayores a 18 | Menor igual a 18 | Mayores a 18 |
| Aprobados | 55,0 | 44,9 | 68,8 | 52,8 |
| Desaprobados | 45,0 | 55,1 | 31,2 | 47,2 |

Al aplicar la prueba de U de Mann Whitney en cada ciclo 2019-II y 2022-II, se halló que existen diferencias significativas ($p < 0,05$) en las notas obtenidas en el primer curso de matemática según la edad.

Sexo

El promedio de las notas finales de las estudiantes es mayor que la de los estudiantes para ambos ciclos.

Asimismo, las notas finales de los estudiantes presentan mayor variabilidad (ver Tabla 4).

La prueba de independencia (Chi-cuadrado) realizada para los ciclos 2019-II y 2022-II, en cada caso, evidencia que el desempeño académico no está asociado con el sexo del estudiante ($p > 0,05$). Además, al aplicar la prueba de U de Mann Whitney, se halló que no existen diferencias significativas ($p > 0,05$) en las notas obtenidas en el primer curso de matemática según sexo.

Tipo de colegio

Se muestra que más del 50% de estudiantes culminaron los estudios de nivel secundario en un colegio privado, en ambos ciclos, 2019-II y 2022-II. Además, la media y la mediana de las notas finales en el ciclo 2022-II son mayores que las del ciclo 2019-II (ver Tabla 5).

La prueba de independencia (Chi-cuadrado) realizada en cada ciclo, 2019-II y 2022-II, evidencia que las notas obtenidas no están asociadas con el tipo de colegio ($p > 0,05$). Asimismo, en la Tabla 6, se muestra la distribución porcentual de alumnos según el tipo de colegio.

Luego, al aplicar la prueba de U de Mann Whitney en cada ciclo, 2019-II y 2022-II, se evidencia que no existen diferencias significativas ($p > 0,05$) entre los dos tipos de colegio de procedencia del estudiante en relación con el desempeño académico.

Modalidad de ingreso

En el ciclo 2022-II, el número de estudiantes se

redujo considerablemente para las tres modalidades con respecto al número de estudiantes del ciclo 2019-II. Para el 2019-II, el mejor desempeño académico corresponde a los alumnos que ingresaron mediante la modalidad EPP (11,86), seguida por la modalidad PRE (11,83). En cambio, los estudiantes de ADM obtuvieron un promedio de 09,39.

Por otro lado, en el ciclo 2022-II, el mejor desempeño académico corresponde a los alumnos que ingresaron mediante la modalidad ADM (10,93) seguido de la modalidad PRE (10,73); en tanto que los alumnos por EPP obtuvieron un promedio de 08,67. Cabe mencionar que el mayor valor de la mediana en ambos ciclos académicos corresponde a la modalidad PRE. Asimismo, para el ciclo 2022-II, se evidencia una menor variabilidad entre las notas finales con respecto a las otras dos modalidades de ingreso ADM y EPP (ver Tabla 7).

En la Figura 1, se observa que las modalidades de ingreso que presentan menor variabilidad en las notas finales fueron PRE y EPP, en tanto que las notas correspondientes a los estudiantes que ingresaron por ADM presentan mayor dispersión para el ciclo 2019-II. Además, las modalidades de ingreso y los porcentajes respectivos de estudiantes aprobados son los siguientes: PRE (69%), EPP (68%) y ADM (45%).

En la Figura 2, se observa que la modalidad de ingreso que presenta menor variabilidad en las notas finales fue PRE, en tanto que las notas correspondientes a los alumnos que ingresaron por ADM y EPP presentan mayor dispersión para el ciclo 2022-II. Además, las modalidades de ingreso y los porcentajes respectivos de estudiantes aprobados son los siguientes: PRE (67%), ADM (59%) y EPP (50%).

Tabla 4

Desempeño académico en el primer curso de matemática según sexo

| Ciclo | Sexo | | | | | | | | | |
|---------|------|------|-------|---------|------|-----|------|-------|---------|-----|
| | F | % | Media | Mediana | D.S. | M | % | Media | Mediana | DS |
| 2019-II | 235 | 52,8 | 10,1 | 10 | 3,7 | 210 | 47,2 | 09,9 | 11 | 4,2 |
| 2022-II | 116 | 43,1 | 10,9 | 11 | 3,9 | 153 | 56,9 | 10,8 | 12 | 5,0 |

Tabla 5

Desempeño académico en el primer curso de matemática por tipo de colegio

| Ciclo | Tipo de colegio | | | | | | | | | |
|---------|-----------------|------|-------|---------|------|---------|------|-------|---------|-----|
| | Público | % | Media | Mediana | D.S. | Privado | % | Media | Mediana | DS |
| 2019-II | 191 | 42,9 | 09,8 | 11 | 4,3 | 254 | 57,1 | 10,1 | 10,5 | 3,6 |
| 2022-II | 124 | 46,1 | 11,0 | 12 | 4,5 | 145 | 53,9 | 10,7 | 11 | 4,6 |

Tabla 6

Porcentaje de estudiantes según tipo de colegio y categoría de desempeño académico

| Categoría | 2019-II | | 2022-II | |
|--------------|---------|---------|---------|---------|
| | Público | Privado | Público | Privado |
| Aprobados | 21,8 | 28,5 | 29,3 | 30,9 |
| Desaprobados | 21,1 | 28,5 | 16,7 | 23,1 |

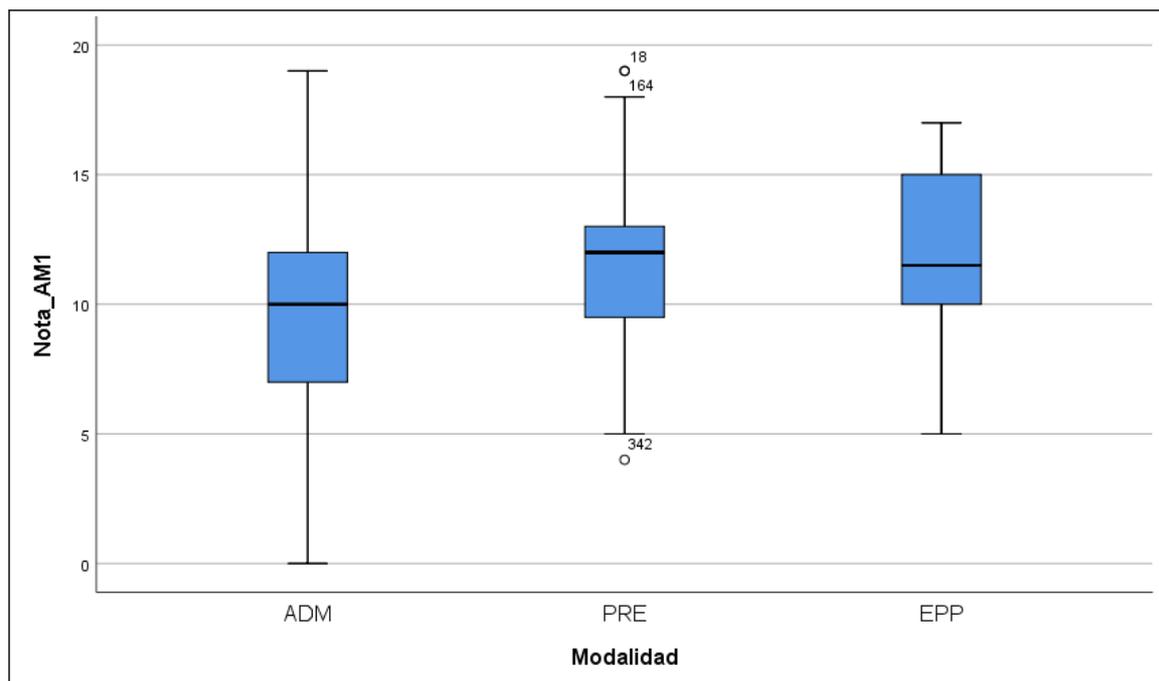
Tabla 7

Desempeño académico en matemática según modalidad

| Modalidad de ingreso | 2019-II | | | | 2022-II | | | |
|----------------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | N | Media | Mediana | D.S | N | Media | Mediana | DS |
| ADM | 339 | 9,39 | 10,00 | 3,930 | 220 | 10,93 | 11,00 | 4,646 |
| PRE | 84 | 11,83 | 12,00 | 3,446 | 43 | 10,73 | 12 | 4,015 |
| EPP | 22 | 11,86 | 11,50 | 3,152 | 6 | 8,67 | 9,50 | 4,885 |

Figura 1

Diagrama de caja de notas finales según modalidad (ciclo 2019-II)



A partir del análisis comparativo entre ambos ciclos se evidencia que los estudiantes que ingresaron a la universidad mediante la modalidad PRE obtienen el mayor porcentaje de notas aprobatorias. Asimismo, el mayor porcentaje de desaprobados recae en el grupo de estudiantes que ingresaron a la universidad por la modalidad ADM en el ciclo 2019-II y EPP para el ciclo 2022-II (ver Tabla 8).

La prueba de independencia (Chi-cuadrado) realizada para el ciclo 2019-II evidencia que las notas

obtenidas en la primera asignatura de matemática están asociadas con la modalidad de ingreso ($p < 0,05$). Sin embargo, para el ciclo 2022-II, se evidencia estadísticamente que ambas variables no están asociadas ($p > 0,05$).

Por otro lado, al aplicar la prueba de Kruskal Wallis para el ciclo 2019-II, se encontró que existen diferencias entre el desempeño académico y la modalidad de ingreso ($p < 0,05$). La prueba post hoc de Bonferroni indica que las diferencias significativas

Figura 2

Diagrama de caja de notas finales según modalidad (ciclo 2022-II)

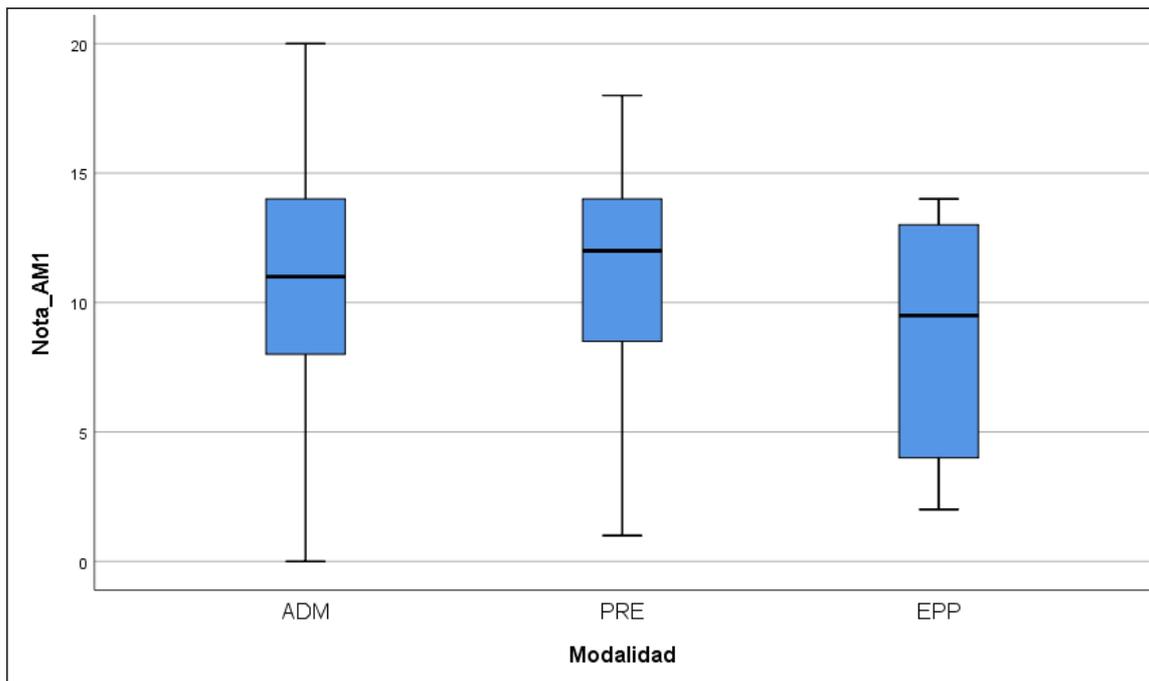


Tabla 8

Porcentaje de estudiantes según modalidad y categorías de desempeño académico

| Categorías | 2019-II | | | | 2022-II | | | |
|--------------|---------|------|------|-------|---------|------|------|-------|
| | ADM | PRE | EPP | Total | ADM | PRE | EPP | Total |
| Aprobados | 44,5 | 69,0 | 68,2 | 50,3 | 59,1 | 67,4 | 50,0 | 60,2 |
| Desaprobados | 55,5 | 31,0 | 31,8 | 49,7 | 40,9 | 32,6 | 50,0 | 39,8 |

se encuentran entre las modalidades ADM y PRE, y ADM y EPP ($p < 0,05$), por lo que se evidencia que, en el ciclo 2019-II, se halló diferencia en el desempeño académico de los alumnos que ingresaron por la modalidad ADM y los que lo hicieron por las otras dos modalidades.

Finalmente, al aplicar la prueba de Kruskal Wallis para el ciclo 2022-II, se encontró que no existen diferencias entre el desempeño académico y la modalidad de ingreso ($p > 0,05$).

Carrera profesional

El número de estudiantes en ambos ciclos académicos disminuyó significativamente para la mayoría de las carreras profesionales, y con mayor énfasis para PES en el ciclo 2022-II, en el que solo tuvo un alumno, pese a que se ofertó la misma cantidad de vacantes. Para el ciclo 2019-II, el mejor desempeño

académico corresponde a las carreras AMB, GES y ALI. Asimismo, las carreras profesionales con bajo desempeño académico son: ZOO, PES y ECO. Luego, para el ciclo 2022-II, se evidencian cambios notorios con respecto a los mejores desempeños académicos, los cuales corresponden a ECO, FOR, AGRI, MET y AMB.

Al comparar ambos ciclos, se observa que las carreras profesionales con un incremento en el desempeño académico de al menos 1,6 puntos son ECO, FOR, AGRI, BIO y MET (ver Tabla 9).

Además, en la Figura 3, se observa que las carreras que presentan menor variabilidad en las notas finales corresponden a PES y EST, en tanto que las que muestran mayor variabilidad son AGRI y AMB para el ciclo 2019-II. Además, las carreras con mayor porcentaje de alumnos aprobados son AMB (83%), GES (68%) y ALI (67%), mientras que las carreras con mayor porcentaje de alumnos desaprobados son ZOO (80%), ECO (72%) y PES (68%).

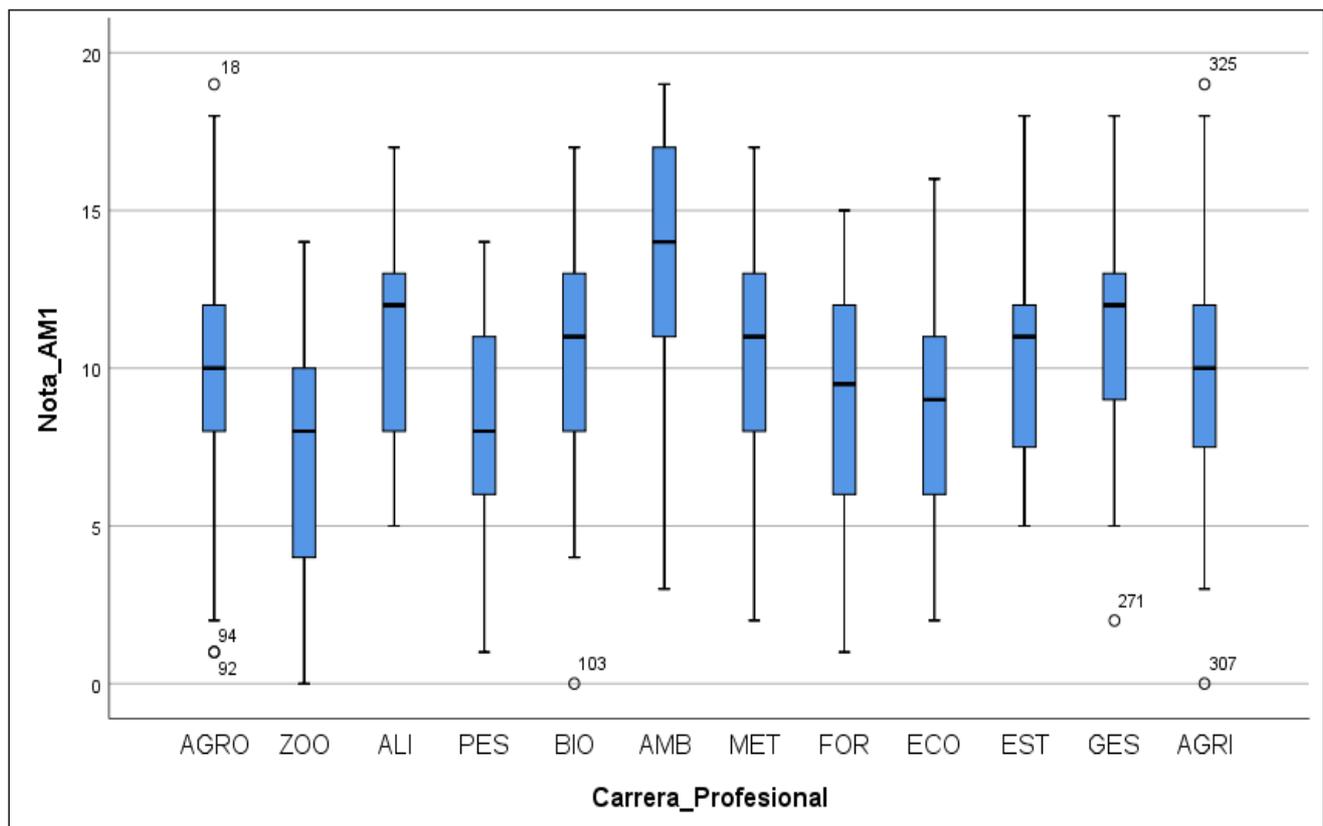
Tabla 9

Desempeño académico por carrera profesional

| Carrera Profesional | 2019-II | | | | 2022-II | | | |
|---------------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | N | Media | Mediana | DS | N | Media | Mediana | DS |
| AGRO | 95 | 9,97 | 10 | 3,577 | 41 | 9,29 | 10 | 4,760 |
| ZOO | 41 | 7,29 | 8 | 3,502 | 12 | 7,50 | 8,5 | 2,747 |
| ALI | 43 | 11,02 | 12 | 3,502 | 23 | 9,04 | 8 | 4,269 |
| PES | 31 | 8,39 | 8 | 3,373 | 1 | | | |
| BIO | 28 | 10,04 | 11 | 3,854 | 29 | 11,86 | 13 | 4,627 |
| AMB | 41 | 13,49 | 14 | 3,874 | 55 | 12,05 | 13 | 3,932 |
| MET | 24 | 10,50 | 11 | 3,707 | 11 | 12,18 | 12 | 4,622 |
| FOR | 30 | 8,93 | 9,5 | 3,685 | 11 | 12,27 | 12 | 1,191 |
| ECO | 29 | 8,66 | 9 | 3,820 | 15 | 13,93 | 13 | 4,773 |
| EST | 23 | 10,22 | 11 | 3,411 | 26 | 10,23 | 10,5 | 4,519 |
| GES | 25 | 11,28 | 12 | 3,680 | 30 | 9,97 | 10,5 | 4,694 |
| AGRI | 35 | 9,63 | 10 | 4,145 | 15 | 12,27 | 13 | 5,007 |

Figura 3

Diagrama de caja de notas finales según carreras profesionales (ciclo 2019-II)



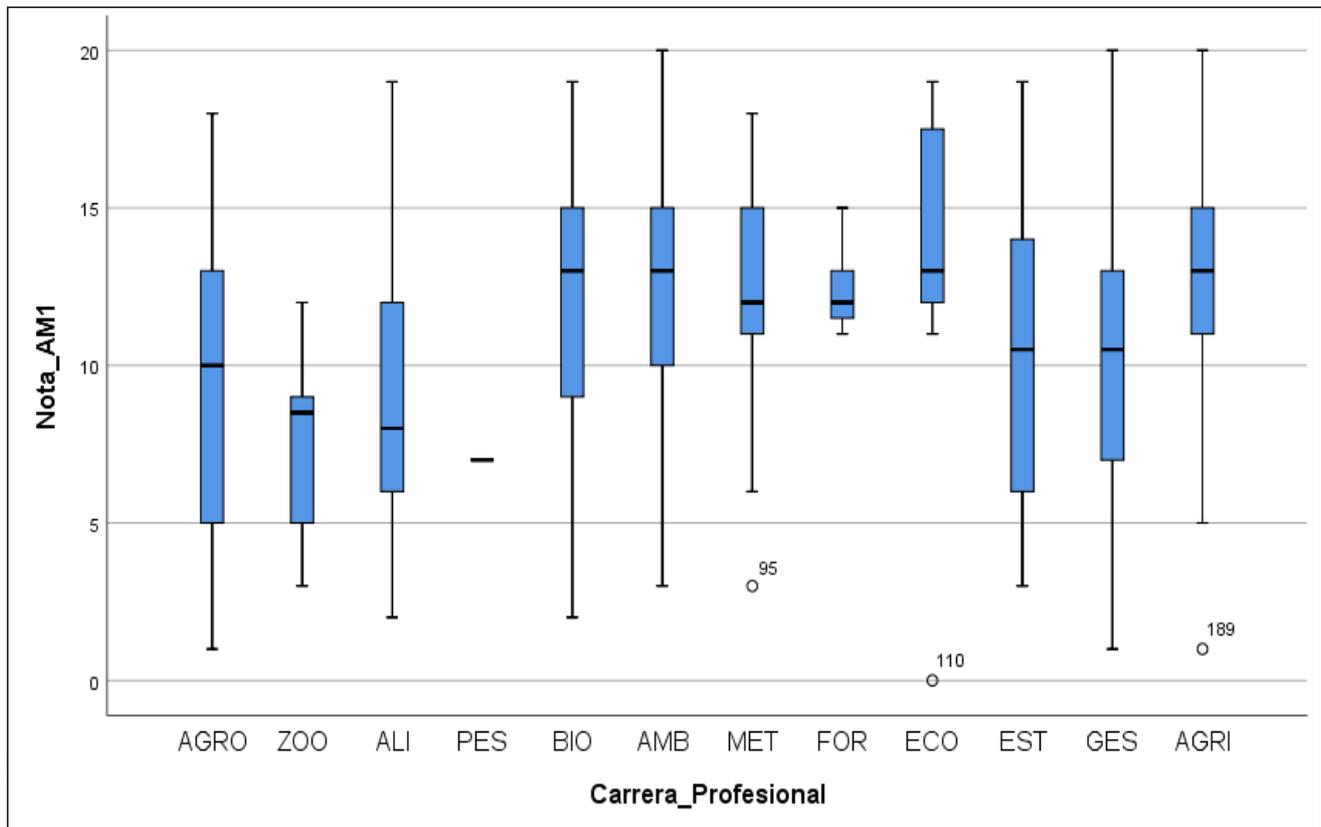
En la Figura 4, se observa que las carreras que presentan menor variabilidad en las notas finales son FOR y ZOO, en tanto que las que muestran mayor variabilidad son AGRI, ECO y AGRO para el ciclo 2022-II. Además, las carreras con mayor porcentaje de alumnos aprobados son FOR (100%), ECO (93%), MET (82%) y AGRI (80%), mientras que las carreras

con mayor porcentaje de alumnos desaprobados son ZOO (92%), ALI (61%) y AGRO (54%).

Se evidenció estadísticamente que el desempeño académico está asociado con la carrera profesional, según la prueba de independencia (Chi-cuadrado) realizada para ambos ciclos, 2019-II y 2022-II

Figura 4

Diagrama de caja de notas finales según carreras



($p < 0,05$).

Mediante la prueba de Kruskal Wallis, para el ciclo 2019-II, se concluye que existen diferencias significativas ($p < 0,05$) en las notas finales de los estudiantes según las carreras profesionales. Además, la prueba post hoc de Bonferroni indica que las diferencias significativas se encuentran entre las siguientes carreras: ZOO y AGRO, ZOO y ALI, ZOO y GES, ZOO y AMB, GES y PES, GES y ECO, AMB y FOR, AMB y AGRI, y AMB y AGRO.

La prueba de Kruskal-Wallis para el ciclo 2022-II permite concluir que existen diferencias significativas ($p < 0,05$) en las notas finales de los estudiantes según las carreras profesionales. La prueba post hoc de Bonferroni indica que las diferencias significativas se encuentran entre las carreras que siguen: ZOO y AMB, ZOO y ECO, ECO y ALI, ECO y AGRO.

Comparación del desempeño académico entre ciclos académicos

El promedio del primer curso de matemática en el ciclo 2019-II es menor que el obtenido en el ciclo 2022-II. Al aplicar la prueba de U de Mann Whitney

se encuentra que existen diferencias significativas ($p < 0,05$) en las notas obtenidas (ver Tabla 10).

Tabla 10

Desempeño académico por ciclo

| Ciclo | Promedio | Mínima | Máxima | Mediana | DS |
|---------|----------|--------|--------|---------|------|
| 2019-II | 9,98 | 0 | 19 | 11 | 3,94 |
| 2022-II | 10,86 | 0 | 20 | 11 | 4,52 |

4. Discusión

En relación con el análisis realizado para la variable “sexo”, se observó que, en promedio, las mujeres tienen mejor desempeño académico que los varones. Además, se verificó que esta variable no es determinante en la aprobación o desaprobación de la primera asignatura de matemática. Esto coincide con el estudio realizado por Pulido y Herrera (2019), en el que no se hallaron diferencias significativas entre ambos sexos en varias materias, entre las que se encuentra la de Matemática. Asimismo, Delgado et al. (2019) reportaron resultados similares a los obtenidos en esta investigación. De igual forma,

Gamboa y Zúñiga (2021) concluyeron, mediante el análisis de conglomerados, que la variable “sexo” no es relevante en la segmentación del rendimiento académico. En contraposición, Vera (2022) reportó, a nivel escolar, que el sexo es una variable relacionada con el éxito o fracaso académico.

En relación con la variable edad, se observó que los estudiantes más jóvenes (con edad menor o igual a 18 años) tienen mayor probabilidad de aprobar la primera asignatura de matemática. Este hallazgo coincide con lo reportado por Delgado et al. (2019). Sin embargo, Mello y Hernández (2019), utilizando la técnica estadística árbol de decisión, concluyeron que la edad no influye en el rendimiento académico en matemática.

Por otra parte, se halló que el tipo de colegio de procedencia del estudiante no determina su desempeño académico. Este resultado concuerda con el de Delgado et al. (2019). En cambio, Rojas et al. (2018) señalaron que los estudiantes que egresaron de colegios públicos obtuvieron mejores promedios en el curso introductorio de matemática que los provenientes de colegios privados. Además, Chacón y Roldán (2019) concluyeron que el tipo de colegio de procedencia (privado, público, semiprivado), la modalidad (académico, técnico, experimental bilingüe) y la percepción del estudiante son variables que presentaron mayor incidencia en la condición final del curso. Adicionalmente, en el estudio realizado por Castillo et al. (2020), la mayoría de los estudiantes procedía de colegios públicos. No obstante, los estudiantes de colegios semiprivados y privados presentaron una mejor tasa de aprobación en el curso de Matemática General en comparación con los que provienen de colegios públicos, que presentaron una menor tasa de aprobación.

En lo que se refiere a la modalidad de ingreso, los estudiantes que ingresaron por la modalidad PRE tuvieron un mejor desempeño académico en la primera asignatura de matemática, resultado que concuerda con el obtenido por Delgado et al. (2019). Sin embargo, en este estudio, no se puede afirmar que la modalidad de ingreso sea un factor determinante en el desempeño académico de los estudiantes en la primera asignatura de matemática.

Con respecto a la carrera profesional, se hallaron coincidencias con otras investigaciones sobre la asociación entre la carrera profesional y el desempeño académico del estudiante (Delgado et al. 2019 y Castillo et al. 2020). Sin embargo, es importante señalar que, en el contexto particular del presente estudio, las tres carreras profesionales con mejor desempeño académico en el 2019-II no son las mismas que en el 2022-II; no obstante, sí hay coincidencia en último lugar.

Finalmente, al comparar el desempeño académico entre los estudiantes de los ciclos 2019-II y 2022-II en la primera asignatura de matemática, el mejor resultado se obtuvo en el 2022-II. Ello podría atribuirse a que la institución, a diferencia del ciclo 2019-II, programó cursos de nivelación y seminarios semanales de reforzamiento en el área de matemática; también, durante el ciclo, los docentes realizaron clases complementarias a fin de mejorar los resultados en la asignatura. Sin embargo, los docentes que impartieron la asignatura coincidieron en señalar que los estudiantes presentaron mayores deficiencias en los conceptos fundamentales de matemática, lo cual podría atribuirse a los efectos negativos de la COVID-19, pues la mayoría de ellos no tuvo un desarrollo normal en sus clases escolares, lo cual perjudicó el logro de sus aprendizajes.

Por lo expuesto, se espera que los resultados presentados en esta investigación contribuyan con la toma de decisiones conducentes a la mejora del servicio educativo que la institución ofrece.

5. Conclusiones

Al finalizar el estudio, se evidenció que el desempeño académico en la primera asignatura de matemática correspondiente al ciclo 2022-II fue mejor que en el ciclo 2019-II. Con relación con la edad, en ambos ciclos, se comprobó que los estudiantes con edades menores e iguales a 18 años obtuvieron un mejor desempeño académico. Así también, se determinó en ambos ciclos que el desempeño académico no está relacionado con el sexo del estudiante ni con el tipo de colegio de procedencia. Sobre la modalidad de ingreso, se evidenció, en los dos ciclos, que los estudiantes de la modalidad PRE tienen mayor probabilidad de aprobar la primera asignatura de matemática. Finalmente, con respecto a las carreras profesionales, se comprobó, en ambos ciclos, que estas no establecen un patrón de referencia comparable en cuanto a la probabilidad de aprobar la asignatura.

Referencias

- Alvarado, E., Morales, D. y Ortiz, J. (2021). El efecto de la covid-19 en la impartición de cursos de matemáticas: evidencia experimental en una macrouniversidad de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e028. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1038>
- Araujo, O. y Arévalo, R. (2022). Influencia del

- aislamiento por COVID-19 en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de ingenierías. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 11(29). <https://doi.org/10.31644/IMASD.29.2022.a02>
- Casiano, D., Cueva, E., Zumaeta, M. y Casiano, C. (2022). Impacto de la covid-19 en el desempeño académico universitario. Un análisis comparativo para la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, en Amazonas (UNTRM-A). *Actualidades Pedagógicas*, 1(77). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss77.2>
- Castillo-Sánchez, M., Gamboa-Araya, R. e Hidalgo-Mora, R. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. *Uniciencia*, 34(1), 219-245. <https://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.13>
- Chacón-Vargas, É. y Roldán-Villalobos, G. (2021). Factores que inciden sobre el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso del curso Matemática General del Instituto Tecnológico de Costa Rica. *Uniciencia*, 35(1), 265-283. <https://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.16>
- Delgado, P. (2023). *El impacto del COVID-19 tres años después de la disrupción*. Institute for the future of education. Tecnológico de Monterrey. Observatory. Edu News. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/el-impacto-de-covid-19-en-las-universidades-tres-anos-despues-de-la-disrupcion/>
- Delgado, R., Dueñas, J. y Gutiérrez, M. (2019). Caracterización del rendimiento académico de estudiantes del primer ciclo en la asignatura de Matemática Básica. *Anales Científicos*, 80(1), 40-52. <https://doi.org/10.21704/ac.v80i1.1374>
- IESALC UNESCO (2020) *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- IESALC UNESCO (2021) *COVID-19: Seguimiento del estado de la educación superior en América Latina y el Caribe*. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/07/12/covid-19-seguimiento-del-estado-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe/>
- IESALC UNESCO (2022) *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402>
- Gamboa Unsihuay, J. E. y Zuñiga Blanco, A. (2021). Modelos de minería de datos aplicados al rendimiento académico universitario: Educación virtual durante pandemia COVID-19. *Tierra Nuestra*, 15(1), 18-28. <https://doi.org/10.21704/rtn.v15i1.1812>
- Mello, J. D. y Hernández, A. (2019). Un estudio sobre el rendimiento académico en Matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(29), 1-10. [doi:10.24320/redie.2019.21.e29.2090](https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e29.2090)
- Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2019). Influencia de las variables sociodemográficas sobre la ansiedad y el rendimiento académico adolescente: el contexto pluricultural de Ceuta. *Actualidades en Psicología*, 33(126), 116. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v33i126.32351>
- Rojas Torres, L., Mora Badilla, M. y Ordóñez Gutiérrez, G. (2018). Asociación del Razonamiento Cuantitativo con el Rendimiento Académico en Cursos Introdutorios de Matemática de Carreras STEM. *Revista Digital: Matemática, Educación E Internet*, 19(1). <https://doi.org/10.18845/rdmei.v19i1.3851>
- Umaña-Mata, A. (2020). Educación Superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(Suppl. 1), 36-49. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3199>
- Vera, L. (2022). Indicadores de influencia en el rendimiento escolar postpandemia. *Social Innova Sciences*, 3(3), 30-41. <https://doi.org/10.58720/sis.v3i3.98>

Conflicto de intereses

Los autores no tienen conflictos de intereses.

Rol de los autores

JDB: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

RCDA: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

MRGR: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

| | |
|--------------------------------|---|
| Juan Dueñas Béjar | duenas@lamolina.edu.pe |
| | https://orcid.org/0009-0007-3357-1271 |
| Rocío Consuelo Delgado Aguilar | dare@lamolina.edu.pe |
| | https://orcid.org/0009-0008-8701-4857 |
| Mónica Rocío Gutiérrez Reynoso | monig@lamolina.edu.pe |
| | https://orcid.org/0009-0008-3095-9403 |



Mujeres y guacas cusqueñas en la Relación de las fábulas y ritos de los Incas (c. 1575), de Cristóbal de Molina

Cusquenian women and Huaca's, in the Account of the fables and the rites of the Incas (c. 1575), by Cristóbal de Molina

Liliana Naranjo¹ 

¹ Louisiana State University

* Autor de correspondencia: lmcguf2@lsu.edu
* <https://orcid.org/0000-0001-8937-8154>

Recibido: 21/01/2023; **Aceptado:** 10/05/2023; **Publicado:** 26/06/2023

Resumen

Este artículo explora la representación de las mujeres guacas en las ceremonias sagradas de iniciación en el incario. Es una investigación histórica que utiliza como marco referencial *La relación de las fábulas y ritos de los Incas*, de Cristóbal de Molina el Cusqueño (c. 1575). El análisis destaca la importancia de las fuentes de Molina, en particular en los rezos y los nombres dados a los númenes femeninos Pachamama y Pacsamama. Además, reflexiona sobre el modo como Molina muestra a las guacas mujeres como agentes sagrados con un papel activo y mediador entre los ámbitos doméstico y estatal.

Palabras clave: Pachamama, Passamama, Cristóbal de Molina, Diosas Incas, Palpa Yllo -Oollo.

Abstract

This article explores the representation of female deities (*Huaca*) in sacred initiation ceremonies of the Incan empire. The historical research references *The Account of the Fables and Rites of the Incas* by Cristóbal de Molina, the cusqueño (c. 1575). This analysis emphasizes the importance of Molina's sources, particularly during the prayers and the addressing of the female numen Pachamama and Pacsamama. This also highlights Molina's depictions of the female Huaca's role in the initiation rituals as mediator between the domestic and state spheres.

Keywords: Pachamama, Passamama, Cristóbal de Molina, Inca Goddess, Palpa Yllo-Oollo.

Forma de citar el artículo: Naranjo, L. (2023). Mujeres y guacas cusqueñas en la Relación de las fábulas y ritos de los Incas (c. 1575), de Cristóbal de Molina. *Tierra Nueva*, 17(1), 43-54. <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.1896>

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.1896>

© El autor. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nueva* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

1. Introducción

Cristóbal de Molina, el Cusqueño¹, mencionó, en su *Relación de las fábulas y ritos de los Incas* (c. 1575), rituales a los guacas² del Hacedor, el Sol³ y el Trueno. En este aspecto, su obra se asemeja a la del resto de cronistas peruanos de los siglos XVI y XVII, en las que los guacas masculinos desempeñan un papel preponderante en los mitos y ritos de los incas. No obstante, Molina se aparta de sus contemporáneos en cuanto al rol que otorga a lo femenino en el panteón de la religiosidad andina.

El propósito de este artículo es establecer la importancia de las diosas cusqueñas en las fiestas del Cápac Raymi, la Situa y el Inti Raymi, descritas por Cristóbal de Molina en su *Relación de las fábulas y ritos de los Incas*. Esto equivale a demostrar su participación en las ceremonias de las fiestas, primero, como diosas consortes de dioses masculinos (el Trueno o el Sol), y segundo, y más importante, como guacas o diosas tutelares. El término “tutelar” alude aquí a un guaca que funge como patrón de un evento en particular o al que se dedican ceremonias específicas. Se analizan, para ello, algunas descripciones de rituales, cotejándolas, cuando el caso lo amerite, con versiones de otros cronistas con el fin de complementar el análisis. También, se aborda otro de los aspectos que diferencian a Molina de la mayoría de los cronistas: los rezos u oraciones consignados en *la Relación*, en concreto, los

dedicados a Pachamama. De una de estas oraciones se realiza un análisis semántico, tanto de la versión quechua como de sus traducciones, para lo cual se toman como base los trabajos de Urbano y Calvo Pérez (de Molina, c. 1575/2008) y Szemiński (1993).

La *Relación* de Molina no es, por supuesto, la única crónica que se ocupa de las deidades o guacas femeninas del mundo inca cusqueño. *La Suma y narración de los Incas* (1551), de Juan de Betanzos; *la Historia de los Incas* (1572), de Pedro Sarmiento de Gamboa, y la *Relación de los adoratorios* (1559-1571), de Polo de Ondegardo, son algunos textos coloniales que mencionan cultos cusqueños a la Tierra o la Luna. Estos casos, sin embargo, contienen simples menciones o proporcionan nombres y vínculos con lugares específicos, pero se ocupan relativamente poco de los ritos de las guacas femeninas o de su papel activo como agentes religiosos.

El *Manuscrito Huarochiri* (c. 1598) quizás sea la única crónica equiparable a la *Relación* de Molina en cuanto al tratamiento de las guacas femeninas. En aquella, encontramos diosas como Chawpi Ñamca, Cavillaca o Chusquisuso en el centro de rituales y cultos específicos descritos con abundancia de detalles. Las guacas de *El manuscrito*, sin embargo, pertenecen a Huarochirí y Yauyos, localidades situadas en el actual departamento de Lima, que si bien formaron parte del Tawantisuyu, difieren de Cusco en cuanto a sus mitos y ceremonias. No puede decirse, por tanto, que se trate de guacas cusqueñas, aunque sí pertenezcan al panteón incaico.

Entre los trabajos críticos que se ocupan de la representación de lo femenino en la *Relación* de Molina se debe destacar *Moon, sun and witches*, de Irene Silverblatt (1987), quien realiza un trabajo minucioso de estas deidades, sus cultos y la importancia del culto lunar cusqueño. Así mismo, se destaca el trabajo de Jan Szemiński (1993), que analiza los rasgos femeninos y masculinos que se le atribuyen al Hacedor en la oración quechua que Manco Cápac dirige a todas las guacas (p. 135). McGuffin-Naranjo (2020) y Monteverde Sotil (2011) son otros investigadores que han abordado la representación de estas deidades.

El presente trabajo se sirve de dos ediciones de la *Relación*. La primera es de Jiménez del Campo, Cuenca Muñoz y López Parada (de Molina, c. 1575/2010), que reproduce la versión paleográfica sin las enmendaduras de ediciones anteriores. La segunda corresponde a la edición de Henrique Urbano y Calvo Pérez (de Molina, c. 1575/2008), que presta especial atención a las formas lingüísticas quechuas empleadas por Molina, y ofrece una traducción rigurosa y modernizada de las oraciones de la *Relación*.

¹ No fue sino hasta 1990 (Urbano, 2008) que se supo que Cristóbal de Molina era español y no de Cusco (como tradicionalmente se creía), pese a que aún hoy se le sigue llamando “el Cusqueño” para diferenciarlo de otro cronista homónimo, Cristóbal de Molina el Almagrista.

² No existe consenso en cuanto al sentido del vocablo *guaca*. En algunas descripciones, se utiliza la denominación *guaca* o *huaca* para referir un lugar sagrado o una deidad andina. Esta acepción sigue la línea de Domingo de Santo Tomás, quien definió la palabra como “templo de ídolos o el mismo ídolo” (de Santo Tomás, 1560/2013, p. 788). Diferente significado le otorgó Diego González Holguín (1608), el cual explicó las guacas como “ydolos figurillas de hombres o animales que trayan consigo” (p. 189). En este caso, se trata de un objeto que representa a una entidad natural, un hombre o un animal. Esta es una interpretación similar a la que aparece en *Arte y vocabulario de la lengua general del Perú, llamada quechua* (1586), de autor desconocido, donde se dice que es un “ídolo adoratorio, o cualquier cosa señalada por la naturaleza” (p. 147). En referencia al uso del término *guacas femeninas*, la versión de *Ritos y tradiciones de Huarochiri* de Gerald Taylor las identifica con sus nombres y las denomina como “*warmi wakataq Cahuillaca sutiq karqan*” (Taylor, 2008, p. 24). Taylor se refirió a las guacas de manera general y las nombra en singular y en masculino, “el guaca”, cuando se refiere a una guaca masculina específica. En este artículo, se seguirá el mismo patrón (los guacas) para hablar de guacas mixtas o masculinas, y se dirá “las guacas” cuando sean femeninas.

³ En Molina, el Sol tiene la connotación de *Intip*, aunque en el mundo andino *Intip* y *Punchao* son variaciones de las representaciones del guaca solar.

2. Mujeres guacas y consortes

Molina menciona al menos seis guacas mujeres. Las primeras aparecen en la fiesta del Inti Raymi como figuras llevadas en procesión por los señores principales y con los nombres propios de Palpasillo e Ynca Oicllo.

Sacaban en esta fiesta las dos figuras de muger llamadas *Palpasillo* e *Ynca Oicllo*, con ropas muy ricas cuvieras en chapería de oro, llamadas *llancapata*, *colcapata* y *paucaronco*, llevaban el *suntur paucar* y unas ovejas grandes del grandor de los carneros, dos de oro y dos de plata. (de Molina, c. 1575/2010, p. 50)⁴

Los nombres de estas dos guacas mujeres del Inti Raymi (Palpasillo e Ynca Oicllo) son muy similares en su grafía a los que aporta Molina más adelante (Palpa Ocllo e Ynca Ocllo), cuando pasa a describir otra fiesta, la de la Situa o Coya Raymi:

Trayán asimismo a la plaza a esta ora la imagen del Sol llamada *Sapin Punchao*, que hera la principal que ellos tenían en su templo, aconpañada con todos los Sacerdotes del Sol juntamente con las dos ymajines de oro, sus mujeres, llamadas *Ynca Ocllo* y *Palpa Ocllo*. Salía también con ellos la muger llamada *Coya Pacsa*, la qual estaba sacrificada por muger del Sol y esta hera hermana, hija del que gobernava. (de Molina, c. 1575/2010, p. 56).

No se puede asegurar que las deidades de ambas fiestas sean las mismas, pero es significativo que los cuatro nombres presenten el vocablo *oclo* o alguna de sus variantes (*oicllo* o el sufijo *yllo*). El término *oclo* es frecuente en crónicas posteriores a Molina, como las de Guamán Poma de Ayala (1615) y fray Martín de Murúa (c.1590-1613). Estos dos cronistas utilizan con frecuencia la voz *oclo* para referirse a las reinas (la historiografía suele darles el nombre de *coyas*⁵). En la Tabla 1, se observa el apelativo *oclo* en cuatro coyas de Guamán Poma y tres de Murúa, mientras que los nombres *Huarque* y *Huaco* se repiten tres veces y el de *Yache* una sola vez. Así pues, *oclo* es el epíteto predominante, si bien ninguno de estos dos cronistas utiliza los nombres *Palpa Ocllo* e *Ynca Ocllo*.

En *Los comentarios reales* (1609), del Inca Garcilaso, también aparece la voz *oclo*. Este caso es

significativo, puesto que allí el nombre se utiliza en el contexto de lo que parece ser un culto a la Luna asociado con guacas de reinas.

Tabla 1

Relación de las coyas

| Fray Martín de Murúa (c.1590-1613) | Guamán Poma de Ayala (1615) |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Mama Huarco (23v) • Chympo Coya (25v) • Mama Cura/Mama Huarque (27v) • Chympo Urma/Mama Yache (29v) • Chympo Ocllo/Mama Cahua (31v) • Cusi Chimpo Mamamicay (33v) • Ypa Huaco Coya (35v) • Mama Yunto Coya (37v) • Mama Ana Huarque/Hipa Huaco (46v) • Mama Ocllo Coya (54v) • Rahua Ocllo Coya (79r) | <ul style="list-style-type: none"> • Mama Uaco (121) • Chimbo Urma Coya (122) • Mama Cora Ocllo (124) • Chinbo Mama Yachi (126) • Chinbo Ucllo Mama Caua (128) • Cuci Chinbo Mama Micay (130) • Ipa Huaco Mama Machi (131) • Mama Yunto Cayan Coya (134) • Mama Ana Huarque (136) • Mama Ocllo Coya (138) • Rahua Ocllo Coya (141) • Chuquillanto (143) |

^a La numeración obedece a la foliación del manuscrito original, publicado en facsímil por el Instituto Getty. r = recto; v = verso.

^b La numeración se basa en la guía del manuscrito original, elaborada por Rolena Adorno y conservada en formato digital en la Biblioteca Real de Dinamarca, Copenhague. Fuente: Elaboración propia a partir de Murúa (c. 1590-1613/2008) y Guamán Poma de Ayala (1615/2001)

[...] estaba dedicada para aposento de la Luna, mujer del Sol [...]; toda ella y sus puertas estaban aforradas con tablones de plata, porque por el color blanco viesan que era aposento de la Luna. Teníanle puesta su imagen y retrato como al Sol, hecho y pintado un rostro de mujer en un tablón de plata. Entraban en aquel aposento a visitar la Luna y a encomendarse a ella porque la tenían por hermana y mujer del Sol y madre de los Incas y de toda su generación, y así la llamaban Mama Quilla, que es Madre Luna [...]. A una mano y a otra de la figura de la Luna estaban los cuerpos de las Reinas difuntas, puestas por su orden y antigüedad: *Mama Ocllo* [énfasis añadida], madre de Huayna Cápac, estaba delante de la Luna, rostro a rostro con ella y aventajada de las demás, por haber sido madre de tal hijo. (Garcilaso de la Vega, 1609/1976, p.164)

Una imagen de la Luna figura aquí como guardiana y hermana del Sol, acompañada por guacas de “reinas difuntas”, entre las cuales sobresale Mama Ocllo,

⁴ Las mamaconas son las únicas mujeres que forman parte del ritual del Inti Raymi como especialistas religiosas. Su participación y la mención de los ídolos femeninos Palpasillo e Ynca Oicllo sugieren un fuerte componente femenino en esta fiesta.

⁵ *Coya*, de acuerdo con el *Lexicón* de Domingo de Santo Tomás, significa “reina”, sentido que coincide con las demás crónicas coloniales (1560).

madre de Huayna Cápac. Además, es precisamente Mama Ocllo la que sirve de clave para entender más a fondo la figura de estas guacas femeninas, pese a que en los vocabularios quechuas de los siglos XVI y XVII, de Domingo de Santo Tomás y Diego González Holguín, no se encuentra ninguna definición de *oclo*.

La mención de Mama Ocllo por Garcilaso permite interpretar las guacas femeninas desde la dualidad de la visión inca del mundo. Tom Zuidema, en un estudio sobre el sistema de *ceques*, postuló que las relaciones de poder entre las dualidades incas adoptan la forma de una diarquía (Zuidema, 1964), es decir, se basan en una división por mitades del territorio, desde la cual se desprenden componentes jerárquicos visibles en lo performativo y en el sistema de gobierno. La diarquía del imperio inca está representada por la dualidad Hurín-Hanan. Las coyas reproducirían esta dualidad con Mama Huaco y Mama Ocllo, y con otras dos mujeres que salieron de la cueva de Pacariqtambo, Mama Cura y Mama Raua.

Rostworowski de Diez Canseco dice que, en Garcilaso, este sistema dual está representado en Hurín y Hanan por medio de los atributos masculino/masculino (MM), masculino/femenino (MF), femenino/masculino (FM) y femenino/femenino (FF). Según Rostworowski, Mama Huaco y Mama Ocllo representan las dos primeras mujeres de Manco Cápac. La primera de ellas es el arquetipo del atributo FM; y la segunda, el del atributo FF (Rostworowski de Diez Canseco, 2007). Las mujeres descendientes de Ocllo formarían un linaje; y otro, las que provienen de Huaco. La intención de esta sección no es discutir las diferencias entre las coyas Mama Huaco y Mama Ocllo, sino mostrar el modo en que Molina estaría insertando a las guacas de la línea Ocllo dentro de la organización dual de los incas. El nominativo *oclo* indica que estas mujeres pertenecen a una casa que rinde culto a la relación FM, representada en la figura de Mama Ocllo.

En la *Relación* de Molina, la dualidad de la organización del Estado inca se expresa cuando Palpasillo (o Palpa Ocllo) e Ynca Oicllo (o Ynca Ocllo) participan en los rituales. Hacen su entrada cuando ya han sido sacados los ídolos masculinos (Hacedor, Sol y Trueno). Aparecen por primera vez con los nombres Palpasillo e Ynca Oicllo cuando vienen con los *tarputaes*⁶ y las mamaconas, en las ceremonias del Inti Raymí, y una segunda vez, en el marco de la Situa, correspondiente al siguiente pasaje:

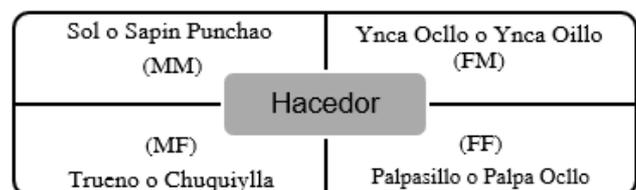
⁶ “Sacavan a esta fiesta las dos figuras de mujer llamadas *Palpasillo* e *Ynca oillo* con ropas muy ricas cubierta con chapería de oro, llamados llancapata, colcapata, paucaronco” (de Molina, c. 1575/2010, p. 49-50).

Trayán asimismo a la plaza [...] la ymagen del Sol llamada Sapin Punchao, que hera la principal que ellos tenyan en su templo, acompañada con los sacerdotes del Sol juntamente con las dos ymajines de oro, sus mugeres, llamadas *Ynca Ocllo* y *Palpa Ocllo*. Salía también la muger llamada *Coya Pacsa*, la qual estava sacrificada por muger del Sol y esta hera hermana, hija del que governava. Trayan al dicho Sol sus sacerdotes y le ponían en su asiento, que estava en plaza dedicado para él. Y asimismo, los sacerdotes del Hacedor sacavan su figura a la plaza, do la ponían en su lugar. También sacavan los sacerdoes del Trueno, llamado *Chuquiylla*, su figura, la qual ponían en su lugar en la plaza [...] Dicen que al huaca del Hacedor jamás dieron muger propia porque dicen no quería el Hacedor mugeres, diciendo que todo hera suyo, pues él lo avia criado. (de Molina, c. 1575/2010, pp. 56-57)

Ynca Ocllo y Palpa Ocllo se representan en el fragmento como figuras femeninas de oro que forman parte del séquito de una mujer llamada Coya Pacsa, quien es “sacrificada por muger del Sol” (de Molina, c. 1575/2010, pp. 56-57). El pasaje sugiere que estas dos guacas femeninas desempeñan el papel de consortes del Sol y el Trueno. Esto se infiere de la parte en la que habla del Hacedor, del que se dice que “jamás dieron mujer” (de Molina, c.1575/2010, pp. 56-57). Es como si este fuera un caso excepcional, como si las otras guacas sí se ubicaran por parejas (masculina-femenina) y como si la ceremonia reprodujera la organización dual del incario. El nominativo *oclo* de estas dos guacas mujeres indicaría su linaje y sus atributos FM dentro de un sistema dual de relaciones entre guacas y consortes que, a la luz de la *Relación*, se visualiza en la Figura 1.

Figura 1

Esquema dual de guacas tutelares y consortes en Cristóbal de Molina, basado en *Relación de las fábulas*



Fuente: Elaboración propia a partir de Molina (c. 1575/2010, pp. 50, 56-57)

El Sol (Sapin Punchao) se ubica en el puesto de la guaca tutelar MM debido al liderazgo que suele atribuírsele en las crónicas. Su consorte ocupa una posición masculina gracias a su nombre, *Ynca*, que significa “el nombre de los reyes en esta tierra”

(González Holguín, 1608, p. 370), y a que tiene el sufijo femenino *oclo* (FM). En cuanto a la pareja Palpasillo y Chuquylla, ambos tienen los atributos de *ylla*, sufijo que, según las notas de Julio Calvo Pérez, editor del *Léxico* de Santo Tomás, proviene de “relampaguear” y tiene la connotación de “luz y claridad” (de Santo Tomás, 1560/2013, nota al pie 699). Chuquylla, el consorte masculino, equivaldría a los rayos de luz que acompañaba al trueno (MF), y el nombre de su consorte, Palpasillo, podría ser un derivado de *pacsá*, voz asociada con la claridad de la luna (FF) (González Holguín, 1608; Torres Rubio, 1614). El Hacedor, por su parte, ocupa una posición central, dado que, según lo que se puede especular del texto de Molina, no forma parte de la diarquía que configuran los rituales en torno a las parejas de guacas.

Por lo señalado hasta aquí, las guacas femeninas de Molina parecen integrarse al sistema dual de una manera simbólica como consortes o compañeras. No obstante, este no es el único rol que desempeñan dentro de la *Relación*. A veces, como se apreciará en seguida, cobran protagonismo como figuras centrales de las fiestas.

3. Pachamama y Pacsamama, diosas tutelares

Algunas crónicas peruanas refieren ídolos de apariencia femenina que desempeñan la función de guacas tutelares. Tal es el caso de Pachamama, la diosa de la Tierra, y de la diosa Luna, ambas mencionadas por Molina. Según las crónicas, estas guacas suelen estar hechas de oro, plata o barro, y, además, tienen un rasgo común de carácter lingüístico. Se trata del vocablo *mama*, presente en el nombre *Pachamama*, con el que se designa a la Tierra, y en los apelativos *Mama Quilla* o *Mama Killa* de la diosa Luna. En quechua, la expresión *mama* designa la cualidad de origen y se le suma al sustantivo de un objeto, deidad o persona. Así lo da a entender el otro Cristóbal de Molina, el conocido como el Almagrista:

La orden por donde fundaban sus huacas, que ellos llamaban a las idolatrías, era porque decían que todas criaba el Sol, y que les daba madre por madre; que mochaban a la Tierra porque decían que tenía madre y teníanle hecho su bulto y sus adoratorios; y al fuego decían que también tenía madre, y al maíz y a las otras sementeras y a las ovejas y ganados decían que tenían madre; y a la chicha, que es el brevaque que ellos usan, decían que el vinagre de ella era la madre y lo reverenciaban y lo llamaban *mama*, agua madre del vinagre, y cada cosa adoraban de estas de su manera, y le tenían hecho, como digo, sus casas y puesto su servicio, muy cumplida y particularmente; a

la mar decían que tenía madre y que se llamaba *Mamacocha*. (de Molina, 1553/2007, pp. 114-115)

Se puede afirmar, por tanto, que un vocablo como *Pachamama* designa a la madre o el lugar del origen de *pacha*. Esta última palabra, en el *Lexicón* de Santo Tomás, se asocia con “suelo” o “tiempo” (1560). Lo anterior significa que *Pachamama* alude al origen del espacio y el tiempo, a la diosa de la Tierra y el tiempo. González Holguín explicó que la expresión *kallaric pachamanta* puede traducirse como “desde el comienzo del mundo” (1608, p. 128), de modo que si *mama* es la cualidad de origen de algo, *Pachamama* se referiría a la madre de lo tangible.

3.1 Pachamama, guaca de la Tierra

Uno de los grandes aportes de Molina son las oraciones que introduce como parte de los rituales. Se considera que el Cusqueño es el primer cronista que las consigna, tanto en español como en quechua. Se destaca, también, que, de un corpus total de 14 oraciones en ambas lenguas, dos de ellas están dirigidas a la guaca tutelar Pachamama. Esto prueba la importancia que Molina otorga a las guacas femeninas y hace de su *Relación* una de las primeras crónicas peruanas en reconocer el papel protagónico de la mujer dentro del mundo religioso inca.

La mayoría de las oraciones de Molina se ubican en la fiesta de la Situa. La primera, a la Pachamama, se ubica también allí, aunque, a diferencia de las otras, no contiene un preámbulo que indique a quién va dirigida. Simplemente, se reproduce bajo el título “Otra oración”:

Pachamama casillacta quespillacta, capac
Inca huahuayquieta marcarí, atalli.
Declaración d' esta oracion
¡O Tierra Madre, a tu hijo el Ynca,
tenlo encima de ti, quieto y pacífico! (de Molina,
c. 1575/2010, p. 64)

La oración la dirige el soberano Inca a la madre Tierra después de recitar oraciones al Hacedor y al Sol, justo antes de que se enuncie otra dirigida a todas las guacas. Este momento de recitación es importante, porque indica la alta posición jerárquica que ocupa la Pachamama dentro de la ceremonia, lo cual se corrobora cuando, en el mismo contexto de la Situa, Molina añade: “El tercer día para la Luna y la Tierra, haciéndoles sus sacrificios y oraciones acostumbrados” (c.1575/2010, p. 66). Aunque no agrega nada más al respecto, la frase indica que existe un día específico en el que se rinde culto a las diosas Luna y Tierra, con lo cual reafirma la idea de que

ambas son deidades tutelares, consideradas madres y protectoras.

La segunda oración a la Pachamama aparece en la ceremonia llamada *cepacoccha*, en la cual se realizan sacrificios humanos. La *cepacoccha* se celebra cuando el Inca empieza a gobernar (de Molina, c.1575/2010), y su propósito es que los guacas le otorguen al soberano salud, paz y sosiego. Los niños y los animales destinados al sacrificio caminan alrededor de las estatuas del Hacedor, el Sol y la Luna. Se llevan a cabo las oblacones y se dicen los rezos a las deidades masculinas. Luego, viene el pasaje en el que se reproduce la oración a la Pachamama:

Por la misma horden, en el lugar ya dicho, llamado Chuquichanca. Y por la misma horden en el mismo lugar sí, enterravan *los sacrificios para la Luna* [énfasis añadido] rogándole que al Ynga siempre le diese salud y prosperidad, y que siempre venciese a sus enemigos. Y luego los sacerdotes, todos juntos, ofrecían al cielo la parte del sacrificio que para ello dedicado tenían, y también a la tierra haciendo la oración siguiente:

Pachamama, cuyrumama casillacta quispellacta, capac ynga guaguay yquicta macari hatalli.

¡O Tierra madre, a tu hijo el Ynga tenlo encima de ti quieto y pacífico! (de Molina, c. 1575/2010, p. 91)

A diferencia de la primera oración, esta no es dicha por el Inca, sino por los sacerdotes del Sol o *tarpuntaes*. Molina la incluye después de referir una oración al Hacedor (la deidad principal) y de mencionar los sacrificios que se dedican a las otras guacas (a quienes se les pide que al “Ynga siempre le diese salud”). Es entonces cuando Molina pasa a transcribirla, aclarando que “también” a la guaca de la Tierra se le hace una oración. Se destacan, así, solo dos deidades, el Hacedor y la Pachamama, como si estas fueran las guacas de primer orden dentro del ritual de la *cepacoccha*. Aunque se mencionan ruegos al Trueno y a la Luna, Molina solo reproduce las oraciones dirigidas al Hacedor y la Pachamama, equiparando la oración del primero con la de su opuesto femenino.

Esta segunda oración aporta elementos semánticos que son relevantes para esclarecer la figura de Pachamama, pero antes de analizar este aspecto, vale la pena detenerse en el estilo empleado por Molina en las oraciones. Los estudiosos no se ponen de acuerdo si estos rezos obedecen a una métrica europea o prehispánica. Al respecto, Margot Beyersdorff opinó que “los versos transcritos por Molina acusan una textura de diverso origen genérico y demuestran una hechura muy distinta de la obra poética quechua

que surge de pautas métricas hispanas” (Beyersdorff, 1993, p. 47). Por su parte, Szemiński indicó que Molina “apuntó las oraciones sin entenderlas bien, y las tradujo como pudo” (Szemiński, 1993, p. 125), mientras que Alan Durston sostuvo que “The prayers contain formal elements and epithets that can be considered pre-Hispanic” (Durston, 2007, p. 75).

Estos investigadores coincidieron, sin embargo, en resaltar el valor de las oraciones en quechua, que, según ellos, resulta muy superior al de las traducciones al español del propio Molina. Por esta razón, para lo que sigue de la segunda oración, el análisis se centra en su versión en quechua y en las traducciones modernas de Szemiński y el quechuólogo Julio Calvo Pérez. Estas traducciones se apoyan en un exhaustivo trabajo interpretativo del quechua y ayudan a comprender la naturaleza de Pachamama dentro del mundo religioso cusqueño.

La segunda oración contiene la expresión quechua *cuyrumama*, cuyo sentido Molina no transcribe al español, pero que Szemiński y Calvo Pérez interpretaron de distinta manera. Vale la pena hacer una pesquisa sobre este término para entender los matices de esta deidad que, como se apreciará, remiten a una posible influencia aimara en el panteón cusqueño. En la Tabla 2, se muestra la segunda oración, por un lado, en su versión paleográfica en quechua, con la respectiva traducción de Molina, y, por otro lado, en la versión de Calvo Pérez, tanto en quechua como en español. Cabe aclarar que la versión de Calvo Pérez aparece en la edición que llevó a cabo la de *Relación* con Enrique Urbano (de Molina, c. 1575/2008).

Las versiones de Molina en español de las dos oraciones son muy similares.

La modernización de Calvo Pérez da un sentido más preciso al vocablo *cuyrumama*. El término presenta a Pachamama como madre protegida por las nubes, desde lo tangible que se pisa hasta lo oculto de “la atmósfera que nos rodea” (de Molina, c. 1575/2008, nota al pie 395).

En el original del *Lexicón* de Santo Tomás (1560/2013), la palabra *cuyru* aparece con cedilla (çuyru), con el significado de “largo en luengo o *cuyru*, o *puyru*”, y con las siguientes connotaciones: “Nube, nublado: *puyun*. Nube de ojo: ñawip *ruru*, o *qyru* ñawi, y *qyru*” (p. 579). En el *Lexicón*, *suyru* es “largo en luengo: *suní*, o *suyru*, o *puyru*” (p. 563). De la expresión *cuyro* dice que es “ropa larga” (p. 604) y de *suyropacha* da el significado de “haldas de vestidura o cosa con faldas” (p. 563). También contiene la entrada *qyru*, que puede indicar tanto “una catarata” (*qyru* ñawi) como “una nube de ojos” (p. 742). En el vocabulario de González Holguín

Tabla 2

Segunda oración a Pachamama, versiones de Molina y Calvo Pérez

| Oración en quechua, versión paleográfica | Traducción de Molina | Oración en quechua, versión de Calvo Pérez | Traducción de Calvo Pérez |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pachamama, • cuyrumama casillacta quispellacta, • capac ynga guaguay • yquicta macari hatalli. | <ul style="list-style-type: none"> • O Tierra madre, • a tu hijo el Ynga • tenlo encima de ti • quieto y pacífico! | <ul style="list-style-type: none"> • Pacha mama! • Kuyru Mama! • Qasillackta, qispillakta • Qhapaq Inka wawaykikta • Marq'ary, hat'alliy | <ul style="list-style-type: none"> • ¡Madre Tierra! • ¡Madre protegida por las nubes! • Seguro y sosegado, • al Poderoso Inca, tu hijo • estréchalo entre tus brazos, ponlo bajo tu tutela. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Molina (c. 1575/2010, p. 91) y Urbano y Calvo Pérez (de Molina, c. 1575/2008, nota al pie 395)

(1608), *kuyru* aparece en las expresiones *kuyroñau* (“nube en el ojo” y “el que la tiene”) y *kuyruyani* (“tener nube”) (p. 135).

La palabra *cuyru* tiene diversas interpretaciones, que incluyen desde la neblina hasta algo asociado con vestiduras de mujer. Este espectro de significados se amplía aún más cuando se toman en cuenta otros vocabularios de los siglos XVI y XVII, como *Arte, y vocabulario en la lengua general del Perú, llamada Quichua*, de Torres Rubio (1614). Allí el vocablo *suyrumama* se define “como invocación que se le hace a la tierra”, y la palabra *suyru* como “ropa corta” (p. 230), mientras que *cuyro* es “nube en el ojo o el que la tiene” y *coyroyani*, “tener nube” (p. 120).

Como se ve, los diccionarios quechuas asocian *cuyro* con las nubes o la neblina y también con los ojos o la capacidad de ver. Por lo anterior, se puede afirmar que la segunda oración de Molina caracteriza a la diosa Tierra como la que está escondida por las nubes, la que se esconde en la neblina o la que se oculta con una nube en los ojos.

Las interpretaciones, sin embargo, no se agotan aquí. Según el mismo Santo Tomás, el apelativo *suruy* tiene significado de “la que lleva faldas” (1560/2013, p. 763), lo cual remite al sentido ritualista performativo que tiene la ropa dentro del mundo inca. Sobre este aspecto se pueden citar pasajes de distintas crónicas que mencionan figuras de mujeres pequeñas veneradas durante las ceremonias, y a las que se viste con ropas acordes con su tamaño. Un ejemplo es el siguiente, tomado de la crónica de Pedro Pizarro:

Tenía un cinto de oro de anchor de una mano que le cinia todo, soldado a manera de encaxe, y en la delantera del dos tetas de oro grandes, como de muger, soldadas en el mismo cinto. Tenían este palo bestido con rropas de muger muy delicadas, y con muchos topos de oro, que son a manera

de alfileres que estas mugeres de este rreyno usauan, grandes de más de un palmo de largor, y la caueza muy ancha y llana, y colgauan de estas cauezas muchos caxcauelitos, chiquitos. (Pizarro, 1571/1917, p. 62)

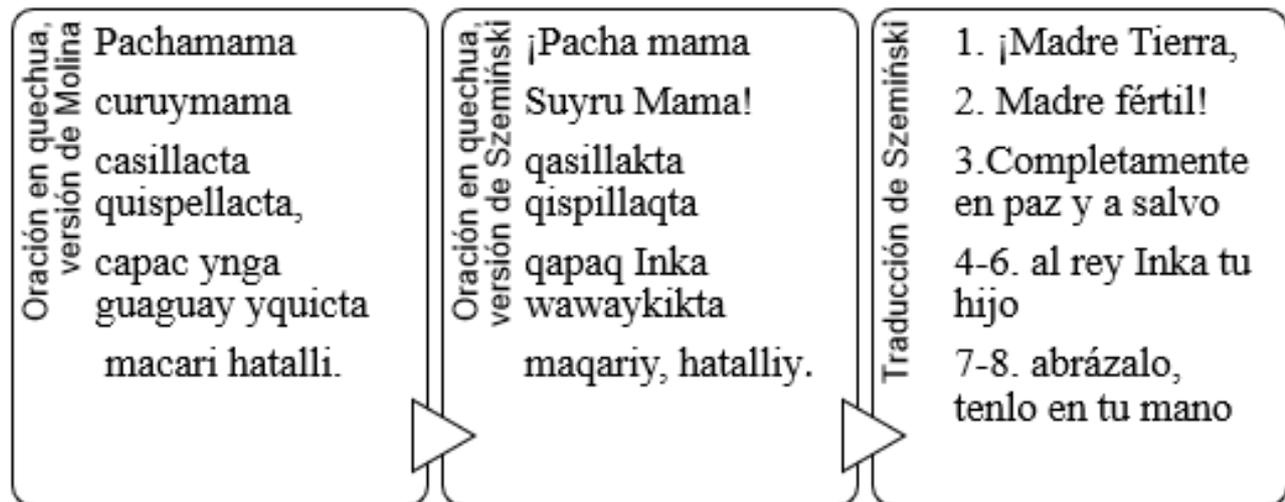
El fragmento muestra que antes de la *Relación* de Molina existían cronistas que destacaban la vestidura de las guacas, y apoya la idea de que *cuyro* también tendría el sentido de “la que lleva faldas o ropa larga” y sería un término asociado a la veneración de una deidad femenina tutelar. Esta es una asociación perfectamente posible si se tiene en cuenta la importancia de los tejidos en el mundo inca.

El vocablo *cuyrumama* parece contener en sí mismo una compleja caracterización de la guaca de la Tierra, cuya variedad de matices permite adentrarse en la concepción inca de la tierra y sus orígenes. El vocablo incluso podría aportar pistas sobre la construcción misma del texto de la *Relación*. Szemiński apunta en esa dirección cuando interpreta el sentido de *suyru* en el marco de la siguiente traducción (figura 2).

Para su interpretación, Szemiński se apoya en un diccionario de Ludovico Bertonio, *Vocabulario de la lengua Aymara* (1612). Szemiński dice: “El título de *Suyru Mama* aparece en el diccionario de Bertonio Ludovico (1612:2:242) precisamente en la misma secuencia [de la oración a Pachamama]” (Szemiński, 1993, p. 148). Según esta interpretación, la voz *suyrumama*, precedida de Pachamama, corresponde a una súplica formal, súplica que también aparece en el diccionario quechua de Torres Rubio, donde se explica que es una “invocación que se hacía a la tierra” (1614, p. 230). Pero lo que más llama la atención aquí es que la obra de Bertonio corresponde a un diccionario de gramática aimara. En él, aparecen las siguientes entradas:

Figura 2

Segunda oración a Pachamama, versiones en quechua y traducción de Szemiński



Fuente: de Molina (c. 1575/2010, p. 91) y Szemiński (1993, p.147)

Pachamama, Suruymama: la tierra de pan llevar, y a cerca de los antiguos era nombre de reverencia, por ver que la tierra les daba de comer; y así decía, pachamama huahuamama: o tierra yo sere tu hijo, o tomame, o ten me por hijo. Hablaba como el demonio les enseñaba.

[...]

Suruymama, vel Pachamama: Tierra de pan llevar, fértil, vide Pachamama. (Bertonio, 1612, p. 332)

Sobre la primera entrada, *Pachamama*, se dice que corresponde a un nombre antiguo y reverencial, asociado a la fertilidad. Lo que Szemiński quiere hacer notar es que, en lengua aimara, tal como en quechua, la voz *suyrumama* guarda relación con la diosa Tierra (1993, p. 148) (algo similar puede decirse de la diosa Luna o Mama Quilla, asociada con el nombre *Pacsamama*, una variación del mes aimara *pachsi*). Esto indica, por un lado, que el término *suyrumama* pudo haber sido asimilado por ambas lenguas como un atributo del numen femenino de la Tierra. Por otro lado, que Molina pudo haberse nutrido de una amplia variedad de fuentes andinas para escribir la *Relación* y que, como consecuencia de ello, sus oraciones en quechua son un testimonio bastante aproximado de lo que se recitaba en tiempos prehispánicos. Es cierto, como señalan Urbano y Calvo Pérez (de Molina, c. 1575/2008, nota al pie 56), que oraciones como las del Hacedor presentan señales de sincretismo, dado que están permeadas por el credo cristiano y el padrenuestro, pero no se puede hablar de una relación similar entre las oraciones a Pachamama y,

por ejemplo, el Ave María. La parroquia en la que Molina predicaba a los naturales, al noreste de Cusco, concentraba una importante población flotante y ello ofrecía la posibilidad de entrar en contacto con distintos testimonios y formas dialectales, no solo del quechua, sino también del aimara.

3.2 Passamama o Pacsamama, guaca de la Luna

Uno de los pasajes de la *Relación* en los que mejor se aprecia el papel activo de las mujeres en el mundo religioso cusqueño es aquel donde se relata la procesión de la fiesta de armar caballeros, en el marco del Cápac Raymi.

Sacaban también una figura de mujer que hera la huaca de la Luna, la qual llamaban *Passamama*. Teníanla a cargo mujeres, y así, cuando salían de la Cassa del Sol, donde tenía su aposento por sí, ado agora es el mirador de Sancto Domingo, la sacaban ellas en hombros. La razón porque la tenían a cargo mujeres, porque decían hera mujer, como en su figura parece. (de Molina, c. 1575/2010, p. 71)

Las mujeres transportan desde el templo del Sol una figura femenina. Se trata de la guaca de la Luna, deidad a la que otros cronistas, como Garcilaso, nombran como *Quillamama*, y que Molina es el único que identifica como *Passamama*. El *Léxico* de Santo Tomás define *quilla* como “mes, docena parte de un año, luna, planeta” (1560/2013, p. 679), pero no da a la palabra *pacs* ninguna connotación lunar. Otros vocabularios quechuas sí se la dan, como el de

González Holguín (1608), cuyas entradas dicen:

Pacsa. Claridad de la luna nublada.

Pacsa Canchariy yllariy. Es el rayo o luz de la luna clara.

Pacsa mama. Madre resplandeciente así, o pura mama Luna llena, o con luz.

Pacsapacha o pacsa tuta. Noche clara en que ay luna sin rayos con sola luz de resplandor.

Pacsa. Lo hermoso resplandeciente como el Alma, Ángeles, o Santos.

Pacsarcuni. Aclararse la luna así, en trenuees, o escampar. (1608, p. 269)

La connotación lunar también aparece en el diccionario de Torres Rubio (1614, p. 203), en el que *pacsa* es “claridad de la Luna”; *pacsarnini*, “esclarecer”, y *pacsaritura*, “noche clara”. Esto deja claro que *pacsa* tiene un vínculo con los rayos lunares y además sugiere una relación de oposición con el sol.

La Luna es la deidad femenina que Molina identifica más claramente como parte de las guacas tutelares, aunque sus oraciones en quechua dirigidas a deidades femeninas solo se concentren en la Tierra. La diosa lunar se menciona en múltiples ocasiones, como en el pasaje donde el Hacedor crea en Tiahuanaco a los hombres, el Sol, la Luna y las estrellas (de Molina, c. 1575/2008, p. 37), o aquel de las confesiones de los Incas, en donde los penitentes se arrepienten de “no aver revenrenciado al Sol, y Luna y Huacas” (p. 46). En un tercer pasaje, dedicado a la Situa, se lee que el tercer día está dedicado a la Tierra, pero también a la Luna (p. 66).

La Tierra adquiere protagonismo en la Situa, con una oración a la Pachamama, y esto permite inferir que se trata de una deidad tutelar de la fiesta. Y algo similar sucede con la Luna en la fiesta de armar caballeros del Cápac Raymi, en la que Molina dice que Passamama es sacada en andas por las mujeres desde el templo del Sol. Posteriormente, cuando se inician los rituales de sacrificio dedicados al guaca Guanacauri, el cronista reproduce la siguiente oración:

O Guanacauri, padre nuestro, siempre el Hacedor, Sol, y Trueno y Luna [énfasis añadido] sean mozos y no envejecan [...] y nosotros tus hijos y descendientes que agora te hacemos esta fiesta, El hacedor, Sol y Trueno y Luna [énfasis añadido] y tú, nos tened siempre en vuestras manos y nos da lo necesario para nuestra vivienda. (de Molina, c. 1575/2010, p. 71)

Esta oración está escrita solo en español y por eso no forma parte del corpus de catorce rezos consignados en quechua por Molina. Sin embargo, al contrario de estos últimos, dicha oración sí menciona a la Luna. La diosa aparece al lado del Hacedor, el Sol y el Trueno. Parece ocupar una posición jerárquica similar a la de las deidades masculinas, y su papel preponderante dentro de la ceremonia lo reafirma una escena posterior, en la que las guacas son sacadas a la plaza.

Y en cierto día sacavan a la plaza las guacas del Acedor, y Sol, y Trueno, y Luna, puestos todos en la plaza juntamente con el *Ynca*, los sacerdotes del Hacedor, Sol, Luna y Trueno, que a la sacon cada uno estaba con su Guaca. Davan a los que se avian armado cavalleros unas vestiduras llamadas *umiscaonco*. (de Molina, c. 1575/2010, p. 73)

La Luna es puesta junto con las demás guacas al lado del Inca, y los sacerdotes de la deidad femenina participan también en el acto de dar vestidos a los jóvenes recién armados caballeros.

En la ceremonia, junto a estos caballeros, participan unas doncellas denominadas *ñusta callixapa*⁷, las cuales, de manos del sacerdote del Sol, también reciben vestidos. Ellas, lo mismo que los jóvenes armados caballeros, deben pasar a adorar a las guacas, en un pasaje en el que de nuevo se aprecia a la Luna como parte de las guacas tutelares de la fiesta.

Y así, teniéndolos yniestos a manera de pica, por su horden yban adorar a las guacas del Acedor, Sol, y Luna, y Trueno y hacian la reverencia al *Ynca*, aviendoles antes d’esto los tios y parientes azotado en los brazos y piernas. (de Molina, c.1575/2010, p. 73)

Este rol de las ñustas doncellas en la ceremonia (quienes, al igual que los caballeros, reciben vestidos) podría ser un indicio de que ellas también están siendo objeto de una iniciación⁸. Sin embargo, lo importante es resaltar que la guaca de la Luna es una figura predominante en esta fiesta de iniciación. Aparece como Passamama, el ídolo cargado en hombros y colocado en los escaños junto con las demás guacas

⁷ Ñustas es un término quechua honorífico que significa “princesas”, lo que podría significar que son incas nobles, aunque no necesariamente hijas del soberano Inca. Molina usó el término ñustas para identificar una posición jerárquica. Las mencionó al menos tres veces y con epítetos distintos, bien como ñusta *calixapa* o bien como ñusta *calejapa*, lo que indica que se refiere a un tipo específico de mujeres participantes del ritual de iniciación de los caballeros.

⁸La activa participación de estas doncellas en la ceremonia de armar caballeros, así como la de otras mujeres especialistas religiosas en las fiestas relatadas por Molina, es materia de otro artículo, actualmente en preparación.

tutelares para ser alabado. Durante esta fiesta, los jóvenes se dirigen a ella en el momento de hacer los sacrificios. Además, los iniciados otorgan a la deidad el nombre de la Luna cuando recitan las oraciones con las que acompañan sus ofrendas a los guacas tutelares. Irene Silverblatt (1987) y Pierre Duviols (1971) mencionaron el culto a *Warmi Paso*. Según el informe del visitador Diego Bauer de Castro en 1655: “[...]y estando en la doctrina de Mito deje depositadas algunas indias ydólatras y descubierto un ydolo que llaman Guarimi Paso el cual adoran muchas yndias de aquellos pueblos el cual de vuelta destruire mediante el favor divino” (Diego Bauer de Castro, 1655, citado en Duviols, 1971, p. 367; Silverblatt, 1987, p. 47). El informe indica la existencia de un culto a Warmi Paso que tenía una asociación intrínseca con lo femenino y que era un culto de mujeres (Silverblatt, 1987).

Finalmente, queda abierta la interrogante de si las ñustas descritas por Molina y las Yndias ydólatras mencionadas por Bauer de Castro actúan de la misma manera, es decir, como sacerdotisas de Pacsamama. Bauer de Castro indicó que destruirá el culto a Warmi Paso, aunque el término *pacsa* asociado con el culto lunar parece no existir en el imaginario quechua contemporáneo. Lo anterior demuestra que existía un culto lunar a Pacsamama, que esta guaca desempeñó un papel fundamental en las celebraciones de los iniciados y que fungía como divinidad tutelar para mujeres y hombres.

4. Conclusiones

Molina subrayó más que ningún otro cronista el rol de las mujeres en los aspectos ritualistas y performativos⁹ de las principales fiestas cusqueñas. A diferencia de otros cronistas, se ocupa de nombrar las guacas femeninas y de describir el modo en que son veneradas. Las páginas de su texto están permeadas por la idea de que las fiestas están regidas por dioses tutelares y que entre estos no es rara la presencia de deidades mujeres. Así sucede con los rituales de la Situa del Coya Raymi, en los que la deidad de la Tierra, Pachamama, parece tener especial relevancia, y así ocurre también en los rituales de iniciación del Cápac Raymi, en los que cobra importancia Pacsamama, la guaca de la Luna. El mundo inca contemporáneo le concede especial protagonismo al culto de la Pachamama, pero no hace otro tanto con

Pacsamama, pese al testimonio de Molina, según el cual se trata de una deidad de primer orden.

Comprobar este papel preponderante de lo femenino abre nuevas líneas de interpretación para la *Relación* de Molina. La crónica resignifica la figura de la mujer dentro del panorama historiográfico del Perú colonial, puesto que la representa como un agente sagrado con un papel activo en los rituales. Esta visión contrasta con la de la mayoría de las crónicas de los siglos XVI y XVII, en las cuales la mujer está restringida al ámbito de lo doméstico, con roles muy específicos como preparar alimentos o cuidar de la chacra.

Constatar la importancia de lo femenino en las ceremonias de Molina también ofrece la posibilidad de interpretar el papel de las diosas a la luz de la cosmogonía y la organización dualista del incario. Además, permite rescatar la figura de Passamama, diosa lunar que, a juzgar por la narración del Cusqueño, desempeñaba un papel de primer orden en las ceremonias de iniciación del Cápac Raymi y que ha quedado relegada por el protagonismo de las guacas masculinas, y de la Pachamama, deidad a la cual se le concede especial importancia en el mundo andino contemporáneo.

Así mismo, este estudio deja abierto un campo de investigación sobre las posibles fuentes de la crónica de Molina, puesto que algunos vocablos empleados allí para nombrar a las diosas (*Pacsa*, *Passamama*, *cuyrumama*) no parecen pertenecer exclusivamente al quechua de Cusco, que es con el que Molina estaba familiarizado como párroco del hospital de los naturales de esa población.

Otro aspecto para destacar es el de las oraciones dirigidas a las diosas femeninas, que Molina transcribió con tanto detalle en quechua. Estas oraciones sugieren un culto más extendido, son un indicio de la importancia de las guacas femeninas y denotan un estilo más antiguo del que hasta el momento se ha tratado. Es necesario replantearse el cambio de nominativo, así como la relación entre el quechua cusqueño y el aimara en referencia a las guacas femeninas, para realizar una mejor reconstrucción del rol de la mujer en la historiografía peruana. Definir el uso de los vocablos aimaras en los rituales cusqueños se hace necesario para ampliar los conocimientos sobre los ritos prehispánicos y mostrar que estas guacas del Tawantisuyu eran mucho más que guacas cusqueñas.

⁹Stanley Tambiah, en *A performative approach to ritual*, definió el “ritual performativo” como aquel donde la enunciación distingue tres formas de ritual: (a) implica hacer cosas, incluso si el hacer es decir en el sentido austiniano; (b) es escenificado y utiliza múltiples medios para proporcionar a los participantes una experiencia intensa, y (c) involucra indiciencia en el sentido establecido por Peirce (1981).

Referencias

- Arte y vocabulario de la lengua general del Perú, llamada quechua, y de la lengua española.* (1586). Antonio Ricardo.
- Bertonio, L. (1612). *Vocabulario de la lengua Aymara*. Casa de la Compañía de Jesús de Luli.
- Beyersdorff, M. (1993). La poesía quechua sacra: invención y formación. En P. Duviols (coord.), *Religions des Andes et langues indigènes: Equateur, Pérou, Bolive, avant et après la conquête espagnole: actes du colloque III d'études andines* (pp. 43-57). Université de Provence.
- de Molina, C. [el Almagrista]. (2007). Relación de muchas cosas acaecidas en el Perú. (1553). En C. Velaochaga Dam, A. Herrera Villagra y R. Warthon Calero (Eds.), *Cronicas tempranas del siglo XVI* (Tomo II, pp. 85-149). Ministerio de Cultura.
- de Molina, C. (2008). *Relación de las fábulas y ritos de los Incas* (H. Urbano y J. Calvo Pérez, Eds.). Universidad de San Martín de Porres. (c. 1575).
- de Molina, C. (2010). *Relación de las fábulas y ritos de los Incas* (P. Jiménez del Campo, Ed., P. Cuenca Muñoz, Transcr., E. López Parada, Coord). Iberoamericana Vervuert. (c. 1575).
- de Murúa, M. (2008). *Historia general del Pirú* [Facsimil Ms. Ludwig XIII16] (Paul Getty Museum, Ed.). Getty Research Institute. (c. 1590-1613).
- de Santo Tomás, D. (2013). *Lexicón, o Vocabulario de la Lengua general del Perú: edición crítica* (J. Calvo Pérez y H. Urbano, Eds.). Universidad de San Martín de Porres. (1560).
- Durston, A. (2007). *Pastoral quechua*. University of Notre Dame Press.
- Duviols, P. (1971). La lutte contre les religions autochtones dans le Pérou colonial: "l'extirpation de l'idolâtrie", entre 1532 et 1660. *Institute Français d'Etudes Andines*.
- Garcilaso de la Vega, I. (1976). *Los comentarios reales de los incas* (A. Miró Quesada S., Ed., Vol. I). Editorial Ayacucho. (1609).
- González Holguín, D. (1608). *Vocabulario de la lengua general de todos los incas del Perú, llamada quechua o lengua del inca*. Francisco del Canto.
- Guamán Poma de Ayala, F. (2001). *El primer Nueva corónica y buen gobierno* [Manuscrito en formato digital, GKS 2232 4º] (R. Adorno y J. V. Murra, Eds.; J. L. Urioste, Trad.). Biblioteca Real de Dinamarca. (1615).
- McGuffin-Naranjo, L. (2020). Mujeres, sacerdotisas y diosas en la *Relación de las fábulas y ritos de los Incas*, de Cristóbal de Molina. En *Las fábulas y los ritos de los incas: un estudio comparado sobre la religión andina en la Relación de Cristóbal de Molina y otras crónicas peruanas* [Tesis doctoral]. Tulane University.
- Monteverde Sotil, L. R. (2011). Los Incas y la fiesta de la Situa. *Chungara*, 43(2), 243-253. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562011000200006>
- Pizarro, P. (1917). *Descubrimiento y conquista del Perú*. San Martí y Ca. (1571).
- Rostworowski de Diez Canseco, M. (2007). *Estructuras andinas del poder: ideología religiosa y política*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Silverblatt, I. (1987). *Moon, sun and witches*. Princeton University Press.
- Szemiński, J. (1993). Manqu Qhapaq Inka: ¿un poeta religioso?. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, (37), pp. 131-158.
- Tambiah, S. J. (1981). *A performative approach to ritual*. British Academy.
- Taylor, G. (2008). *Ritos y tradiciones de Huarochirí*. Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Torres Rubio, D. (1614). *Arte, y vocabulario en la lengua general del Peru, llamada Quichua*. Francisco del Canto.
- Urbano, H. (2008). Introducción a la vida y obra de Cristóbal de Molina. En C. de Molina, *Relación de las fábulas y ritos de los Incas* (pp. XI- LXXXVIII). Universidad de San Martín de Porres.
- Zuidema, T. (1964). *The ceque system of Cuzco the social organization of the capital of the Inca*. E. J. Brill.

Conflicto de intereses

El autor no tiene conflictos de intereses.

Rol de los autores

NL: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

| | |
|--------------------|---|
| Liliana Naranjo | lmcguf2@lsu.edu |
| | https://orcid.org/0000-0001-8937-8154 |



La persistencia de la necropolítica: violencia contra los defensores indígenas ambientales en el Perú

The persistence of necropolitics: violence against indigenous environmental defenders in Peru

Rosario Betzabeth De La Cruz Huamán¹ 

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: rosario.delacruz@unmsm.edu.pe
* <https://orcid.org/0000-0002-9956-1929>

Recibido: 24/01/2023; **Aceptado:** 10/05/2023; **Publicado:** 26/06/2023

Resumen

El presente artículo analiza la violencia ejercida contra los hombres y mujeres defensoras indígenas ambientales en el Perú. Cabe indicar que los defensores realizan un trabajo relevante en la protección de sus territorios y bosques, los cuales tienen un impacto favorable en sus comunidades y en la sociedad global, especialmente en el actual contexto de crisis climática. No obstante, si bien existen una serie de avances normativos internacionales y nacionales para proteger los derechos de los pueblos indígenas, existe también una brecha en su aplicación lo que, por un lado, deja entrever la persistencia de la violencia y, de otra parte, una necropolítica puesta en marcha: son vistos y tratados como enemigos “opositores al progreso” y, en consecuencia, son víctimas de actos de violencia que incluso, en algunos casos, ha llegado a la muerte. Frente a ello, en los últimos años, el Estado ha adoptado una serie de medidas específicas para proteger y prevenir esta situación; sin embargo, se advierten dificultades significativas en su implementación, lo que los coloca en una situación de vulnerabilidad y, simultáneamente, refuerzan, en el imaginario social, la naturalización de esta práctica necropolítica.

Palabras clave: Defensores indígenas, violencia, necropolítica, ambiental, Perú.

Abstract

This article analyzes the violence exerted against men and women indigenous environmental defenders in Peru. It should be noted that the defenders have been carrying out relevant work in the protection of their territories and forests, which have a favorable impact on their communities and on global society, especially in the current context of the climate crisis. However, although there are a number of international and national regulatory advances to protect the rights of indigenous peoples, there is a gap in their application which, on the one hand, suggests the persistence of violence and, on the other hand, a necropolitical set in motion: they are seen and treated as enemies “opponents of progress” and, consequently, they are victims of acts of violence that, in some cases, have even led to death. Faced with this, in recent years, the State has adopted a series of specific

Forma de citar el artículo: De La Cruz, R. (2023). La persistencia de la necropolítica: violencia contra los defensores indígenas ambientales en el Perú. *Tierra Nuestra*, 17(1), 55-69. <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2004>

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2004>

© El autor. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nuestra* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

measures to protect and prevent this situation; however, there are significant difficulties in its implementation, which places them in a situation of vulnerability and, simultaneously, reinforces the naturalization of this necropolitical practice in the social imaginary.

Keywords: Indigenous defenders, violence, necropolitics, environmental, Peru.

1. Introducción

En los últimos años, se ha incrementado la violencia contra los defensores indígenas ambientales (en adelante DIA) a nivel global, incluyendo el Perú. Los DIA realizan una contribución importante: protegen sus territorios y bosques, y aportan al mantenimiento de la biósfera y de toda forma de vida. Por ello, cobran mayor relevancia en el contexto de crisis climática. Esta labor es asumida como opuesta al progreso del país por el poder político hegemónico, el cual adopta una visión reducida del desarrollo que solo busca mayores intereses económicos a pesar de que estos impactan negativamente en otras esferas de la vida social, política, cultural y ambiental. Por consiguiente, el presente artículo tiene como objetivo analizar la violencia contra los DIA en el Perú. A continuación, se expondrán algunos elementos de reflexión sobre el tema.

2. Alcances sobre la necropolítica

Mbembe (2011) definió a la necropolítica como “la soberanía que tiene la capacidad para definir quien tiene importancia y quien no la tiene, quien está desprovisto de valor y puede ser fácilmente sustituible y quien no” (p. 46). Es decir, es la manera en que el poder político, en el transcurso de la historia, asume la decisión de quienes pueden vivir y quienes no. Para ello, se establece una percepción social de los “otros”, entendidos como amenaza o riesgo que deben ser eliminados para garantizar el orden. Esta percepción afianza en el imaginario social la necesidad de la cosificación y la deshumanización de ciertos grupos en aras de la civilización, la paz y el progreso (Mbembe, 2011). De otra parte, se genera la sofisticación en la eliminación de “los enemigos”. Esta incluye prácticas racionales, más sutiles; asesinatos en “serie” o masacres; métodos impersonales, justificados por las aspiraciones de conseguir un beneficio mayor, etc.

Igualmente, Mbembe (2011) reparó en cómo se ejerce el necropoder en términos geográficos, es decir, en la territorialización de las lógicas de la desigualdad. En palabras del autor: “Allí se nace en cualquier parte, de cualquier manera, se muere en cualquier parte, de cualquier cosa” (p. 45). Particularmente, refirió las características principales del necropoder: la fragmentación territorial, el control de ingreso y salida en las colonias, así como la expansión de

estas con fines políticos y económicos (que también abarcan la extracción y el robo de recursos). En breve, se aplica una soberanía jerárquica y una ocupación segmentada de las colonias: los territorios (superficie, subsuelo, espacio aéreo y marítimo) se convierten en espacios de conflictos.

El autor mostró ejemplos con los que se sustenta cómo, en diferentes contextos, se impuso el terror y la muerte a través del poder político: la esclavitud, la colonización, el nazismo, el apartheid sudafricano, etc. Con respecto a la esclavitud, expuso cómo las personas esclavizadas vivenciaron una triple pérdida –de sus hogares, sus derechos y su categoría de sujetos políticos– a través de la dominación, ejecutada en todo su ciclo de vida y que los despojó de su condición de humanidad. Al ser considerados un objeto, son tratados como mercancía o instrumento que pertenece a su “dueño”. Es decir, el esclavo es “por tanto, mantenido con vida, pero mutilado en un mundo espectral de horror, crueldad y desacralización intensos.... La vida del esclavo es, en ciertos aspectos, una forma de muerte-en-la-vida” (Mbembe, 2011, p. 33).

Otro aspecto por analizar son las plantaciones como espacios de necropoder, ya que, al pertenecer a los amos, estos pueden ejercer su poder en toda su jurisdicción, lo cual reduce la posibilidad de construir el sentido de comunidad. Sin embargo, Mbembe (2011) advirtió que es posible, paradójicamente, la existencia de un estado de excepción, entendido como el modo en que los esclavos pueden ejercer resistencias. No obstante, ello no implica que las plantaciones pierdan su rasgo principal: ser lugares donde se naturaliza la crueldad y se aplica de manera ambivalente la masacre y la burocracia.

Otro ejemplo es el de la colonización que emprendió Europa y el modo en que, en el nombre de “civilizar” a los otros (pueblos originarios), el Estado ejerció crueldad contra aquellos considerados “salvajes”, siendo las colonias espacios permitidos para adoptar prácticas “racionales” fuera de la ley, incluidas las matanzas. De otra parte, se establecen fronteras para regular su administración y legitimar la violencia dentro de las colonias, ya que fueron espacios poblados por “enemigos”. Al respecto, se advierte una marcación racial de los otros que al mismo tiempo refuerza una lógica esencialista: se naturaliza esta inferioridad y, por tanto, se justifica el trato inhumano. Por ello, el soberano tiene la

prerrogativa de matar en cualquier momento en las colonias: se violentan los cuerpos físicos y se doblegan los territorios.

3. Premisas sobre la violencia y la discriminación étnico-racial

La violencia es una categoría polisémica que ha sido objeto de diferentes revisiones y aportes desde varios campos disciplinares. Una idea principal asociada con este concepto es que es un fenómeno complejo y multicausal. Ello implica notar que, en la violencia, se entretajan diversos factores (microsociales, mesosociales, macrosociales e históricos), relaciones, actores (individuales y colectivos) y que sus características, procesos, dinámicas, expresiones y efectos se transforman con el transcurso del tiempo y según los contextos específicos en los que estos se desenvuelven. Por ello, su análisis requiere que se transite de posiciones dicotómicas a perspectivas más amplias para su comprensión (Espinosa, 2020; Incháustegui y Olivares, 2011; Rodney et al., 2020).

Otra premisa vinculada con la violencia es que es un fenómeno social en el que se pone de manifiesto la negación y la intención de hacer daño al otro (Hopenhayn y Bello, 2001; Martínez, 2016; Rodney et al., 2020). De esta forma, a través de diferentes acciones se afecta –regularmente de modo sistemático– la integridad de las personas generando efectos físicos, psicológicos, sexuales, económicos o patrimoniales, etc., los cuales a su vez tienen un impacto en toda la sociedad. Entonces, no es un evento aislado sino social en el cual operan motivaciones individuales y relaciones sociales (familiares, comunales, laborales, académicas, institucionales, etc.) que son parte de un entramado de poder: los actores ejercen tensión sobre relaciones asimétricas de poder (subordinación/inferioridad), las cuales están mediatizadas por el contexto, el perfil de los actores (edad, sexo, raza, etnia, clase, lugar de pertenencia, orientación sexual, etc.), recursos y estrategias que dispongan estos, entre otros elementos (Espinosa, 2020; Martínez, 2016; Rodney et al., 2020).

Por otro lado, es importante remarcar que la violencia es un problema social que afecta los derechos humanos. Esto es reconocido, por ejemplo, por la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, aprobada en 1965, la cual condena el colonialismo y cualquier práctica de segregación y violencia, así como toda doctrina de superioridad amparada en la diferenciación racial, la cual considera falsa, peligrosa e injusta. En este documento, se señaló también que la discriminación racial

... denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (ONU, 2023, p. 2).

En esa línea, Hopenhayn y Bello (2001) plantearon que, para el caso de países de América Latina y el Caribe-ALC, se impone la negación del otro como raíz histórica de la discriminación étnico-racial: el colonialismo se constituye en un hito importante mediante el cual se instaura y reproduce la idea de superioridad racial europea frente a la inferioridad de los pueblos originarios de América. No obstante, también se advierte la influencia de la racionalización “científica” de la raza, que se erige con fines económicos y políticos para reforzar los privilegios de ciertos sectores de la sociedad que, por ejemplo, se oponían a la abolición de la esclavitud de los pueblos afrodescendientes e indígenas. Por ello, la discriminación étnico-racial se sustenta principalmente en la jerarquización de la sociedad, la cual se expresa de múltiples formas, una de las cuales es la violencia.

En relación con ello, a través de la categoría de “raza” se pretendió establecer un proceso de diferenciación y simultáneamente la ubicación de las personas en un orden social asimétrico. De esta forma, en el caso de los pueblos indígenas (en adelante PI), al ponerse en uso la denominación “indio”, se reforzaría su posición subalterna, la cual persiste con ciertas reconfiguraciones hasta la actualidad:

... una condición de subordinación y negación de un grupo humano frente a otro que se autoconstruye y erige como superior. Bajo esos preceptos, durante el orden colonial las poblaciones indígenas se vieron sometidas a una permanente intervención, desestructuración y destrucción de sus formas de vida, lengua y cultura. En muchos casos fueron desplazados, dispersados o expulsados de sus territorios perdiendo con ello los vínculos societales y culturales que les aglutinaban... Los Estados Nacionales desde el siglo XIX se plantearon la superación de las estructuras jerárquicas de la colonia bajo la bandera de una sola cultura y una sola nación, lo que sirvió también para empresas de homogenización nacional que arrasaron con las culturas indígenas, mediante aculturación o exterminio. Con dicotomías excluyentes, como “civilización o barbarie”, se forzó a las culturas indígenas a someterse a las formas culturales dominantes. (Hopenhayn y Bello, 2001, p. 9-10)

Igualmente, Quijano (2014) argumentó la imposición de un patrón colonial/moderno, impulsado desde la conquista y vigente hasta la actualidad, que jerarquiza sociedades a través de la racialización de las personas: se ubica a los “no blancos” (incluidos los pueblos indígenas) como sujetos inferiores. A través de este modelo fueron impuestas formas de control y explotación del trabajo, de los recursos y de la producción sustentadas en el vínculo capital-salario y del mercado global. Asimismo, la clasificación racial –el sometimiento de los “no blancos” como seres explotables y serviles– fue clave para garantizar los privilegios de los grupos de poder. Así, este autor precisó lo siguiente:

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad / inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el intersexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. (Quijano, 2014, p. 779-780)

La prevalencia de la discriminación étnico-racial también se ha expresado en eventos recientes como el conflicto armado interno del periodo 1980-2000 cuando se hace alusión entre otras características a lo siguiente:

Un rasgo que evidencia la manera profunda, pero a la vez oculta -casi invisibilizada- como la discriminación étnica y racial subsistente en el país influyó sobre el conflicto armado interno, es la débil memoria histórica que los peruanos tenemos sobre los años de violencia. La opinión pública nacional no presenta una memoria activa de la tragedia que ésta significó, a pesar de que se trató del más grave enfrentamiento ocurrido entre peruanos de toda nuestra historia republicana... Aunque el conflicto se desató en Ayacucho desde mayo de 1980, diversos sectores del país fueron

prácticamente indiferentes a la tragedia que venía ocurriendo, hasta que la violencia alcanzó también a quienes eran considerados como ciudadanos de pleno derecho. (CVR, 2003, p. 102)

Del mismo modo, recientemente, el INEI (2020) reportó, en el semestre mayo-octubre 2019, que el 12.8% de encuestados a nivel nacional se sintió discriminado. Especialmente los departamentos con mayor incidencia fueron Puno, Tacna, Madre de Dios, Arequipa y Cusco. El 3.7% fue discriminado por el lugar de residencia; el 3.5%, por su lugar de nacimiento; el 3.3%, por su color de piel o raza; el 2.9%, por su idioma o forma de hablar; y el 2.3%, por sus costumbres, lo que hace un total de 15.7% de personas discriminadas por algún rasgo asociado con lo étnico-racial.

Igualmente, el MINJUSDH (2020), en la II Encuesta Nacional sobre Derechos Humanos, reveló que 64% de personas encuestadas opinaron que la población indígena experimenta mayor discriminación y el 44% consideró que la razón más frecuente de discriminación es el color de piel. Cabe indicar que el 33% de encuestados fueron discriminados en los últimos dos meses, y, de este grupo, el 5% habría sido por el color de piel. Asimismo, el 38% consideró que el derecho a un trato digno y a no ser discriminado es el principal derecho vulnerado de las poblaciones indígenas, y un 15% señaló que es el derecho a la vida y a la integridad.

4. La persistencia de la violencia contra los pueblos indígenas

La contribución de Mbembe (2011) ha sido clave para realizar una lectura situada de la necropolítica en América Latina y el Caribe-ALC, incluido el Perú, en donde la población históricamente considerada como seres sin valor ha sido integrada por personas en condición de pobreza, pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, mujeres, etc. Bajo esta lógica, estos son sujetos “desechables”, cuya condición de humanidad, a pesar de estar amparada normativamente, en la práctica se diluye (PIPEC, 2021). En ese sentido, existen diferentes momentos violentos de nuestra historia que están estrechamente conectados y cuya repetición bajo diferentes configuraciones evidenciaría la persistencia de la necropolítica contra los PI. Es decir, estos no son episodios casuales, sino que revelan cómo opera el poder hegemónico: decide quienes merecen vivir y ejercer su ciudadanía, y quienes no.

Uno de esos hitos es el proceso violento que implicó la colonización de los PI en ALC y, por tanto, del ejercicio de la necropolítica. Así, los

colonizadores europeos se valieron de las bulas papales y de la figura de terra nullius (ausencia de población o tierra vacía) para expropiar territorios ocupados por los que ellos consideraban “salvajes” y así colonizarlos. Además, bajo la consigna “sin indios no hay Indias” se implantó la mita, la encomienda y el yaconazgo, que fueron fachadas de explotación y sometimiento de los PI para el beneficio de las empresas extractivistas, y devinieron en un genocidio/etnocidio y en el surgimiento de diversos efectos negativos para sus vidas (Anaya, 2005; Anaya, 2006; Ballón, 2002; CEPAL, 2014; Chirif y Cornejo, 2009; Espinosa, 2016; MINCU, 2014; Stavenhagen, 2006; Zapata y Rojas, 2013).

Otro momento que muestra la continuidad de la necropolítica fue la época de la explotación del caucho en la Amazonia peruana entre fines del S. XIX y comienzos del S. XX. Como parte de la expansión capitalista emprendida por países extranjeros, incluido el Perú, se desplegaron incursiones para identificar recursos que deberían ser explotados, entre los cuales el caucho era uno de los que tuvieron mayor demanda. Sin embargo, para los PI, este período implicó uno de los más violentos, ya que bajo el patrón colonial/moderno (Quijano, 2014) y del imaginario en el que los seres “no blancos” son considerados inferiores y “salvajes”, fueron sometidos a relaciones de explotación¹ (CAAAP e IWGIA, 2011; Chirif y Cornejo, 2009; Espinosa, 2016), tales como las de habilitación y enganche², y las correrías³ (Espinosa, 2022).

¹ “Para los pueblos indígenas amazónicos la explotación del caucho fue un proceso devastador por la manera como fueron, literalmente, cazados para obligarlos a trabajar en esa actividad, y torturados y asesinados cuando los capataces de los campamentos caucheros consideraban que no habían recogido suficiente cantidad del producto. La ausencia del Estado, la impunidad de la que gozaban esos capataces y su sistema de ganancias, que consistía en un porcentaje de la cantidad de gomas recolectadas, llevaron a que se desataran las atrocidades que son narradas en éste y otros libros” (CAAAP e IWGIA, 2011, p. 12).

² Según Espinosa (2022) el sistema de habilitación y enganche “consiste en mantener a los trabajadores endeudados al cobrárseles la alimentación, alojamiento, transporte, herramientas, etc.; así, cuando se les paga su sueldo o salario, sus deudas superan sus ingresos y se ven obligados a seguir trabajando, prácticamente, como esclavos. Este sistema suele estar acompañado por prácticas de castigo y vigilancia para evitar que los trabajadores escapen o dejen de cumplir con las tareas asignadas. Al respecto, abundan los testimonios de trabajadores del caucho castigados de forma cruel, como el del indígena muinane cuyo nombre, curiosamente, era Perú” (p. 70).

³ “Consistían en asaltos armados a lo largo de los ríos, con el objetivo de capturar indígenas, sobre todo a mujeres, niños y niñas, pues los varones adultos oponían mayor resistencia. Y mientras los niños y jóvenes eran destinados al trabajo de extracción del caucho, las mujeres eran utilizadas para el trabajo doméstico y como esclavas sexuales” (Espinosa, 2022, p. 71).

Por ello, son relevantes las contribuciones epistemológicas y artísticas de los PI. Así, en la Figura 1, Yahuarcani muestra cómo se desplegó el necropoder en los campos caucheros, con la falsa premisa de civilizar y promover la bonanza. Es decir, en estos espacios, la vida de los PI estuvo desprovista de valor (Mbembe, 2011).

El conflicto armado interno (CAI), suscitado desde 1980 al 2000⁴, también evidencia la persistencia de la necropolítica. Según la CVR (2003), el CAI ha sido un período violento de larga duración y con un impacto funesto: se registró un total de 23,969 personas muertas o desaparecidas y se calculó un estimado aproximado de 69,289 personas muertas. Igualmente, se reportó que la violencia tuvo un rasgo distintivo: fue masiva, pero selectiva en territorios con marcadas desigualdades históricas, con lo cual se denotó un “profundo desprecio racial y étnico” (p. 109). Por ello, las personas más afectadas procedían de departamentos rurales y campesinos, con mayores índices de pobreza (Ayacucho, Junín, Huánuco, Huancavelica y Apurímac), y el 75% de fallecidos correspondió a personas quechuhablantes o de otros idiomas nativos.

Un caso emblemático durante el CAI fue el de los pueblos asháninkas (ver Figura 2). Se calcula que alrededor de 10 000 asháninkas fueron desplazados de la selva central del país; 6000 se convirtieron en víctimas mortales; 5000 fueron captadas por el PCP-SL; y entre 30 a 40 comunidades asháninkas fueron desaparecidas durante este proceso (CVR, 2003). Al respecto⁵, Villasante (2014) expuso que, a pesar de que estos pueblos se organizaron para resistir, fueron afectados por masacres, desplazamientos, reclutamiento de niños soldados y niñas esclavas sexuales; e incluso se identificó el funcionamiento de campos totalitarios senderistas, lo cual generó múltiples secuelas.

Otro hito que visibiliza la continuidad de la necropolítica ha sido la acentuación de los conflictos

⁴ Es importante mencionar que, según la CVR (2003), el origen del CAI estuvo relacionado con el accionar del Partido Comunista Peruano Sendero Luminoso (PCP-SL) – con una responsabilidad de casi el 54% de muertos – al iniciar una guerra popular contra el Estado peruano; no obstante, también existe una responsabilidad por parte de este – específicamente a través de algunos agentes de las Fuerzas Armadas y Policiales – al cometer graves violaciones a los derechos humanos.

⁵ “Aunque el hecho sea casi desconocido en el Perú y en el mundo, el PCP-SL logró instalar campos totalitarios, una variante de los campos de concentración, en las alturas de Ayacucho (Chungui y Oreja de Perro) y luego en los ríos Ene y Tambo, donde al menos 7,000 ashaninka y nomatsiguenga, así como cientos de colonos andinos, fallecieron de hambre, de enfermedad o fueron asesinados luego de ser torturados y mutilados. Este es el hecho de violencia más extremo que se ha registrado en el Perú durante la guerra civil” (Villasante, s.f., párr. 36).

Figura 1

El corazón de los barones del caucho II



Adaptado de *El corazón de los barones del caucho II*, por Santiago Yahuarcani, 2012, Centro Cultural de Miraflores.

Figura 2

Durante la guerra interna (pintura de un artista ashaninka anónimo)



Adaptado de *La guerra interna entre los ashaninka y nomatsiguenga de la selva central del Perú, 1980-2000*, por M. Villasante, s.f., Revista Ideele N° 306.

socioambientales, entre los cuales el denominado Baguazo es un caso distintivo: visibiliza la movilización y resistencia de los PI frente al atropello de sus derechos colectivos, y muestra la crueldad en escalada con un desenlace fatal de 33 personas fallecidas⁶. Ello generó diversos impactos negativos en la vida de estos pueblos, el debilitamiento de los vínculos de confianza entre el Estado y la ciudadanía, así como la reproducción de estereotipos coloniales que representan a los PI como “enemigos del progreso” (Castillo, 2021). Así lo señaló una lideresa indígena en el documental *El choque entre dos mundos*: “A mí me duele mucho la muerte de los policías y me duele mucho la muerte de mis hermanos, porque los policías son héroes porque pelearon con enemigos...¿Y nosotros qué somos?” (Brandenburg y Orzel, 2016).

Al respecto, resulta fundamental escuchar las voces de las personas afectadas⁷ como Santiago Manuin, quien refirió que el Baguazo fue un eslabón más en la cadena de eventos históricos de violencia que han tenido que enfrentar los PI (ver Figura 3)

La actuación del Estado se debe entender como la máxima expresión de un maltrato, discriminación y represión del Estado Peruano hacia los indígenas. Por su parte, la reacción Awajún es la manifestación del poder organizativo de nuestra cultura para resistir cualquier represión. Nuestra Historia está cargada de acontecimientos similares. (Castillo, 2021, p. 63)

5. Violencia contra defensores indígenas ambientales

La violencia ejercida contra los DIA también se erige como un capítulo más de este largo trayecto de necropolítica, evidenciado en la discriminación y

⁶ Del total de fallecidos, fueron 23 policías, 5 civiles y 5 indígenas, así como 200 heridos, en su mayoría indígenas (Castillo, 2021).

⁷ Oscar Chigkun, hijo de un reconocido líder indígena, señaló lo siguiente: “El gobierno no escuchaba el reclamo del pueblo indígena derogar decretos que atentaba la vida del territorio awajun y wampis; no quería derogar solo prolongaba tiempo hasta concluir una guerra, llegando a una discriminación total además nos consideró personas de tercera categoría y nos trató como si no fuéramos peruanos y sin derechos” (Castillo, 2021, p. 64). Agustina Mayán, expresidenta de la organización ODECOFROC, refirió lo que sigue: “El Baguazo significa para defensores del territorio habernos visibilizado, existíamos los pueblos indígenas, pero hemos visibilizado la existencia de los pueblos indígenas, pero hemos ganado consulta previa, hemos ganado ese respeto; sin embargo, eso no cambió mucho porque el gobierno pues sigue, más que todo por nuestro Cenepa, no ha cesado tema de minería; legalmente hemos ganado a la empresa con quien hemos peleado más, pero el conflicto, saqueo, sigue existiendo” (Castillo, 2021, p. 65).

crueldad hacia los PI. Este fenómeno es global. Así lo demuestran los datos recientes publicados por Global Witness (2020, 2021, 2022) al reportar que, en el 2019, fueron asesinadas 212 personas defensoras de la tierra y del medio ambiente, siendo el 40% DIA víctimas de estos ataques. El 2020, de un total de 227 personas defensoras asesinadas, un tercio de los ataques estuvo dirigido contra los DIA; mientras que, en el 2021, de un total de 200 personas defensoras asesinadas, un 40% estuvo constituida por DIA. En ese sentido, como se puede apreciar en la figura 4, del 2012 al 2021, se produjo el asesinato de 1733 personas defensoras a nivel mundial, de las cuales el 39% representaban PI y el 68% ocurrieron en América Latina.

Esta situación alarmante también ha sido reportada por la Relatoría especial sobre los defensores de los derechos humanos de las Naciones Unidas, que ha advertido de las diversas y graves violaciones contra los defensores, en particular de los DIA, y ha invocado a los Estados a adoptar medidas efectivas para su protección y prevención. Así, la ONU (2007) advirtió que ALC presenta el mayor número de estos casos, asociados con la operación de industrias extractivas legales e ilegales, y con una escasa respuesta de investigación y justicia por parte de los Estados. La continuidad de esta problemática y el planteamiento de recomendaciones es expuesta en reportes posteriores⁸, en los que se señala que, desde el 2015, han sido asesinados 1323 defensores –281 corresponden al 2019. Esto convierte a ALC en la región con mayor incidencia y a las personas defensoras ambientales en las más afectadas, dentro de ellos los DIA. Además, se refiere que esta violencia se produce en un contexto de desigualdad estructural y que el abanico de agresiones varía desde la estigmatización y la violencia física hasta la tortura y el asesinato (ONU, 2019b).

A nivel nacional, si bien no se dispone de reportes oficiales que den cuenta del registro de casos de violencia y asesinatos contra los DIA, se dispone de algunos datos a la fecha. De esta manera, la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos informó que, en el periodo de 2013 al 2020, se registraron nueve asesinatos de DIA (Carrillo et al., 2020). De otra parte, a partir de la información de la Figura 5, se observa lo siguiente:

⁸ Entre diciembre de 2006 y mayo de 2011 se reporta un total de 106 presuntas violaciones contra defensores, de los cuales 29 casos están referidos a DIA (ONU, 2011). Entre 2015 y 2016 se documentaron 450 ataques a nivel global, siendo los DIA un grupo con mayores vulnerabilidades debido al aislamiento geográfico y a las desigualdades que siguen experimentando (ONU, 2017). Entre 2017 y 2018, se verificaron 431 asesinatos contra defensores en 41 países, reconociéndose a los DIA con un mayor riesgo agravado (ONU, 2019a).

Figura 3

Los policías luchan contra los awajún-wampis a quienes ayudan la selva y sus animales.



Adaptado de *Los policías luchan contra los awajún-wampis a quienes ayudan la selva y sus animales*, por Guillermina Royo-Villanova, sf, Cuencas-Red de Asuntos Amazónicos.

Figura 4

Una década de asesinatos a nivel mundial de 1733 personas defensoras que han tratado de proteger sus tierras y recursos (2012-2021)



Adaptado de *Una década de asesinatos a nivel mundial de 1733 personas defensoras que han tratado de proteger sus tierras y recursos (2012-2021)* (p. 16), por Global Witness, 2022, *Una década de resistencia. Diez años informando sobre el activismo por la tierra y el medio ambiente alrededor del mundo*.

Entre abril de 2020 y abril de 2022, 21 personas defensoras fueron asesinadas o desaparecidas en contextos de defensa de sus derechos en la Amazonía peruana. 9 fueron asesinadas durante el 2020, 7 en el 2021 y 5 en lo que va del 2022. De ese total, 15 incidentes ocurrieron en el cinturón de la selva central; 19 víctimas eran indígenas (IDL y Proética, 2022, p. 9).

Uno de los sucesos más emblemáticos ha sido el denominado “Caso Saweto”: asociado con el asesinato, ocurrido el 2014, de cuatro líderes DIA (Jorge Ríos Pérez, Edwin Chota, Leoncio Quintisima

Meléndez y Francisco Pinedo Ramírez) por denunciar el tráfico de madera en el límite fronterizo de Perú y Brasil. Después de más de ocho años de espera, la Corte Superior de Justicia de Ucayali dictó 28 años y tres meses de prisión contra los inculcados; sin embargo, los condenados estarán en libertad hasta la confirmación de sentencia, lo que genera preocupación para una aplicación efectiva de la medida (Castro, 2023; SPDA, 2023). Asimismo, destaca la realización, en el 2020, de una audiencia virtual solicitada por un grupo de organizaciones de PI y de la sociedad civil ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), en la que se expuso

Figura 5

Listado de personas defensoras asesinadas o desaparecidas en la Amazonía peruana entre abril de 2020 y abril de 2022

| CUADRO 1 LISTADO DE PERSONAS DEFENSORAS ASESINADAS EN LA AMAZONÍA PERUANA ENTRE ABRIL DE 2020 Y ABRIL DE 2022 | | | | | |
|---|---|--------------------------------------|---------------|--------------------------|------------------------------------|
| Nº | Personas defensoras | Causa presunta | Región | Fecha de incidente | Cargo |
| 1 | Arnildo Meléndez Grández | Narcotráfico | Huánuco | 12 de abril de 2020 | Jefe de la comunidad indígena |
| 2 | Gonzalo Pío Flores | Narcotráfico | Junín | 17 de mayo de 2020 | Líder indígena |
| 3 | Santiago Vega Chota | Narcotráfico | Ucayali | 22 de julio de 2020 | Comunero indígena |
| 4 | Lorenzo Caminti | Narcotráfico | Junín | 28 de julio de 2020 | Comunero indígena |
| 5 | Lorenzo Wampagkit Yamil | Narcotráfico | Amazonas | 29 de julio de 2020 | Guardaparque |
| 6 | William López | Violencia Policial | Loreto | 11 de agosto de 2020 | Comunero indígena |
| 7 | Cheminton Flores | Violencia Policial | Loreto | 11 de agosto de 2020 | Comunero indígena |
| 8 | Elix Riz | Violencia Policial | Loreto | 11 de agosto de 2020 | Comunero indígena |
| 9 | Roberto Carlos Pacheco | Tala Ilegal | Madre de Dios | 11 de septiembre de 2020 | Guardaparque |
| 10 | Yenser Ríos Bonsano | Narcotráfico | Ucayali | 14 de febrero de 2021 | Monitor territorial indígena |
| 11 | Herasmo García Grau | Narcotráfico | Ucayali | 27 de febrero de 2021 | Monitor territorial indígena |
| 12 | Estela Casanto Mauricio | Conflictos con traficantes de tierra | Junín | 12 de marzo de 2021 | Lideresa indígena |
| 13 | Mario Marco López Huanca | Narcotráfico | Pasco | 1 de julio de 2021 | Líder indígena |
| 14 | Santiago Meléndez Dávila (Desaparecido) | Narcotráfico | Pasco | 9 de agosto de 2021 | Líder indígena |
| 15 | Luis Tapia Meza (Desaparecido) | Narcotráfico | Pasco | 22 de septiembre de 2021 | Presidente de ronda indígena |
| 16 | Lucio Pascual Yamanga | Narcotráfico | Pasco | 30 de noviembre de 2021 | Líder indígena |
| 17 | Juan Julio Fernández Hanco | Minería ilegal | Madre de Dios | 20 de marzo de 2022 | Activista ambiental |
| 18 | Jesús Berti Antaihua Quispe | Narcotráfico y minería ilegal | Huánuco | 22 de marzo de 2022 | Comunero indígena |
| 19 | Nusat Parisada Benavides de la Cruz | Narcotráfico y minería ilegal | Huánuco | 22 de marzo de 2022 | Comunero indígena |
| 20 | Gemerson Pizango Narvaes | Narcotráfico y minería ilegal | Huánuco | 22 de marzo de 2022 | Comunero indígena |
| 21 | Ulises Rumiche Quintimari | Narcotráfico | Junín | 20 de abril de 2022 | Gerente municipal y líder indígena |

Adaptado de Listado de personas defensoras asesinadas o desaparecidas en la Amazonía Peruana entre abril de 2020 y abril de 2022 (p. 10), por Instituto de Defensa Legal-IDL y Proética, 2022, Mecanismo en emergencia. Balance del primer año de funcionamiento del “Mecanismo Intersectorial para la protección de las personas defensoras de derechos humanos” en los pueblos indígenas de la Amazonía peruana.

la situación de los asesinatos de los DIA (IDL, 2020; Proética, 2020).

Asimismo, es importante tomar nota que, de acuerdo con la Defensoría del Pueblo (2021), los PI más afectados son los ashaninka y kakataibo, y que los principales riesgos de los DIA son la amenaza a la seguridad personal, las agresiones, los ataques contra el honor, estigmatizaciones y homicidios. Del mismo modo, según el IDL y Proética (2022), del total de personas asesinadas, la causa principal está relacionada con el narcotráfico, seguido de la minería ilegal. A ello se suma, el reciente asesinato de un líder ashaninka en abril del 2023 (Hurtado, 2023)

Por otro lado, en su informe, Michel Forst, relator especial sobre la situación de los defensores de los derechos humanos de las Naciones Unidas, manifestó su preocupación por la persistencia de la violencia contra los DIA en un contexto de desigualdad estructural, así como del incremento y la persistencia de conflictos socioambientales (por minería, la explotación de gas y petróleo, y la contaminación ambiental) relacionados con la débil respuesta del Gobierno frente a “la falta de protección jurídica, la falta de seguridad jurídica para los derechos adquiridos, el hecho de que no se realicen consultas verdaderas y que no se otorgue reparación tras la contaminación del medio ambiente” (ONU, 2020, p. 15).

6. Marco normativo internacional asociado con los defensores ambientales indígenas

Entre los principales avances jurídicos se encuentra la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). En esta, se rechazó toda doctrina y práctica jurídica, “científica falsa” u otra afín basada en la premisa equivocada de superioridad sobre los PI. Además, se expresó la preocupación por la prevalencia de injusticias históricas asociadas con la colonización y se convocó a los Estados a garantizar la protección y promoción de los derechos específicos de este grupo, entre los cuales se destacó la igualdad y la no discriminación, la libre autodeterminación, a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales. Asimismo, se colocó en relevancia, entre otros, el “derecho colectivo a vivir en libertad, paz y seguridad como pueblos distintos y no serán sometidos a ningún acto de genocidio ni a ningún otro acto de violencia, incluido el traslado forzado de niños del grupo a otro grupo” (ONU, 2008, p. 5).

Otro referente importante es el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989). Este hace énfasis en eliminar cualquier tendencia asimilacionista de los PI desde el derecho internacional. Se destacan como principales medidas el Artículo 2, el cual consigna que “los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad” (p. 21), y que deben adoptar medidas “que aseguren a los miembros de dichos pueblos gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población” (p. 22).

De otra parte, en los artículos que componen la Declaración sobre los defensores de los derechos humanos (1998), se destaca que el Estado debe garantizar la protección de toda persona individual y colectiva frente a toda violencia o cualquier acción arbitraria que afecte sus derechos. Al respecto, en este documento, se mencionó el modo en que esta protección se debe realizar:

Reconociendo el papel importante que desempeña la cooperación internacional y la valiosa labor que llevan a cabo los individuos, los grupos y las instituciones al contribuir a la eliminación efectiva de todas las violaciones de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los pueblos y los individuos, incluso en relación con violaciones masivas, flagrantes o sistemáticas como las que resultan del apartheid, de todas las formas de discriminación racial, colonialismo, dominación u ocupación extranjera, agresión

o amenazas contra la soberanía nacional, la unidad nacional o la integridad territorial, y de la negativa a reconocer el derecho de los pueblos a la libre determinación y el derecho de todos los pueblos a ejercer plena soberanía sobre su riqueza y sus recursos naturales (ONU, 1998, p. 3)

7. Avances y desafíos en la protección y prevención de la violencia contra los defensores ambientales indígenas en el Perú

En el país, se han alcanzado algunos logros en materia de los derechos de los pueblos indígenas. Entre estos destacan la Ley 29565, mediante la cual se creó el Ministerio de Cultura, que tiene como parte de su estructura orgánica el Viceministerio de Interculturalidad. Entre sus funciones se encuentra el “promover y garantizar el sentido de la igualdad social y respeto a los derechos de los pueblos del país de conformidad con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” (Artículo 15). Así también, mediante el DS N.º 003-2015-MC se aprobó la Política Nacional para la transversalización del enfoque intercultural, la cual tiene como objetivo ser el instrumento de gestión pública que oriente y articule la intervención del Estado para garantizar el ejercicio de los derechos de las personas, especialmente de los PI y de otros grupos que experimentan mayor discriminación.

Ahora bien, con respecto a las principales medidas específicas en materia de protección de los DIA se encuentran los siguientes:

- El Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021: Es un instrumento de gestión de políticas públicas sobre los derechos humanos que estableció el siguiente objetivo estratégico:

Garantizar el ejercicio seguro y en igualdad de condiciones de las labores de las defensoras y los defensores de derechos humanos ... [mediante] el fomento de mecanismos para garantizar el ejercicio seguro de la labor pacífica y no violenta, retribuida o gratuita, de las defensoras y los defensores de derechos humanos en todo el territorio nacional. (MINJUS, 2018, p 128)

Al respecto, es necesario indicar que el MINJUS (2022) reportó que de 159 compromisos establecidos en este Plan, solo 51 (32.1%) alcanzaron o superaron la meta programada.

- El Protocolo para garantizar la protección de personas defensoras de derechos humanos (2019): Su objetivo es el siguiente: “Establecer acciones, procedimientos y medidas de articulación que

generen, a nivel nacional, un ambiente adecuado para que las personas defensoras de derechos humanos desempeñen sus actividades de promoción, protección y defensa de los derechos humanos” (MINJUS, 2019, p. 2).

- El Registro sobre situaciones de riesgo de personas defensoras de derechos humanos y Lineamientos para el funcionamiento de este Registro (2020): Estableció el siguiente objetivo:

... el acopio, análisis y gestión, de manera oficial, de información sobre situaciones de riesgo y patrones de ataque que enfrentan las personas defensoras de derechos humanos (PDDH) por razón del ejercicio de su labor, a nivel local, regional y nacional, que permitan la adopción de acciones pertinentes y oportunas a corto, mediano y largo plazo, para la prevención de las situaciones de riesgo en que ellas puedan encontrarse y garantizar su protección integral (MINJUS, 2020, p. 3).

Cabe indicar que, se cuenta a la fecha con un portal de internet SIRIDEDH de acceso público, en el cual se puede registrar situaciones de riesgo de personas defensoras de derechos humanos; no obstante, en la plataforma no están disponibles los reportes periódicos de este Registro (MINJUS, 2023).

- El Plan Nacional de Derechos Humanos y Empresas 2021-2025: Esta herramienta tiene como propósito “implementar los estándares internacionales sobre empresas y derechos humanos, en particular los Principios Rectores de las Naciones Unidas, a fin de contribuir a garantizar que las empresas públicas y privadas respeten los derechos humanos en su ámbito de acción” (MINJUS, 2021a, p. 13). Este también establece acciones específicas dirigidas a las personas defensoras de los derechos humanos. Es preciso mencionar que, al cierre del presente artículo, no se dispone en la plataforma del Ministerio de Justicia de ningún reporte de avance sobre este Plan.
- El Mecanismo intersectorial para la protección de las personas defensoras de derechos humanos-MIPPPDDH (2021) y modificatoria (2022): Este instrumento tiene como objetivo “la protección, el reconocimiento y el acceso a la justicia de las personas defensoras de derechos humanos, para propiciar un entorno adecuado para la realización de sus actividades de promoción, protección y defensa de los derechos humanos” (MINJUS, 2021b, p. 3).

Su implementación es liderada por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (MIPPPDDH), y

convoca a otros sectores como el Ministerio del Interior, Ministerio del Ambiente, Ministerio de Cultura, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, Ministerio de Relaciones Exteriores, Ministerio de Energía y Minas, el Ministerio de Desarrollo Agrario y Riego, y la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas.

Al respecto, se advierten algunas dificultades⁹ en el funcionamiento del MIPPPDDH, que se sintetiza en la insuficiente actuación del Estado para abordar la problemática, lo cual se refleja en la persistencia de los asesinatos y la violencia contra los DIA (IDL y Proética, 2022).

En líneas generales, a pesar de estos avances, se observan debilidades en la actuación del Estado, para atender y prevenir la violencia contra los DIA. Así, en el Informe del Relator de las Naciones Unidas, su representante, Michel Forst, planteó su preocupación en cuatro aspectos: (a) la estigmatización y el escaso reconocimiento de los defensores de derechos humanos, (b) la criminalización de estos defensores, (c) La persistencia de obstáculos que dificultan su derecho a reuniones públicas y (d) la falta de respuestas de protección eficaces para los defensores (ONU, 2020). Igualmente, recomendó la adopción de cambios más profundos como el revalorar el aporte de los DIA al bien público, promover la participación de los PI en la gestión de políticas públicas, ratificar el Acuerdo de Escazú, garantizar el reconocimiento jurídico de sus territorios, revisar el otorgamiento de concesiones a empresas extractivas en zonas que afecten los derechos de los PI, garantizar el derecho de consulta previa, etc.

Coincidiendo con ello, la Defensoría del pueblo (2021) ha analizado la situación de la protección de las DIA. Al respecto, ha recomendado que no deben perderse de vista otras circunstancias estructurales e históricas que generan mayor vulnerabilidad de este grupo, tales como el escaso avance en el reconocimiento y la titulación de las comunidades

⁹ Entre las principales debilidades destacan las que siguen: (a) carece de la capacidad de vincular a instancias gubernamentales fuera del Poder Ejecutivo, por ejemplo, el Poder Judicial y los gobiernos subnacionales; (b) tiene una escasa actuación preventiva y no cuenta con estudios que permitan ampliar el conocimiento sobre la problemática en toda su diversidad; (c) demora y dificultades en la implementación del Procedimiento de Alerta Temprana (PAT), con especial incidencia en la actuación del Ministerio del Interior; (d) debilidad en la implementación de la estrategia de monitoreo de casos en los que no se ha solicitado el PAT, debido al poco involucramiento de los sectores competentes; (e) escasa participación intersectorial de algunos sectores en las reuniones convocadas en el marco del Mecanismo; (f) poco avance en el desarrollo y aprobación de normas internas de los sectores involucrados en el Mecanismo; (g) el escaso presupuesto asignado para garantizar recursos humanos y logística necesaria para la implementación de acciones urgentes, etc.

indígenas, la poca efectividad de la respuesta gubernamental frente al desarrollo de actividades extractivas ilegales (minería, la tala ilegal y el tráfico ilícito de drogas) y la contaminación ambiental, la no aprobación del Acuerdo de Escazú, etc. Del mismo modo, sugirió dotar de presupuesto suficiente para la implementación del MIPPDDH, reforzar la articulación de las entidades públicas responsables en esta materia, impulsar redes institucionales de alerta para la identificación y prevención de casos de amenazas, con la participación de las organizaciones indígenas, entre otros.

8. Conclusión

Finalmente, se advierte el incremento de casos de violencia contra los DIA en el Perú. Esto constituye una expresión más de la permanencia de la necropolítica en la historia nacional. A pesar de que su labor es fundamental para proteger sus derechos colectivos y contribuye al derecho humano a vivir en un ambiente saludable en un contexto de crisis climática, estos son considerados por el poder político como opositores al progreso y, por tanto, son sujetos de diferentes expresiones de crueldad, llegando a su grado máximo con los asesinatos y la impunidad de estos casos.

Si bien existen avances normativos internacionales y nacionales en materia de los derechos de los PI y de manera específica de los DIA, existe una brecha en su aplicación efectiva que refuerza la impunidad, alimenta la naturalización de esta violencia y genera secuelas negativas en la vida de sus familias, comunidades y, en general, del desarrollo colectivo y la convivencia democrática en el país. En ese sentido, se requiere mayor voluntad política y la suma de esfuerzos de todos los actores de la sociedad con la participación protagónica de las organizaciones de los PI, conducentes a transformaciones integrales, justas y profundas para el bien común.

Referencias

- Anaya, J. (2005). *Los pueblos indígenas y el derecho internacional*. Madrid, España: Ed. Trotta.
- Anaya, J. (2006). Los derechos de los pueblos indígenas. En Berraondo, M. *Pueblos indígenas y derechos humanos*. <https://corteidh.or.cr/tablas/24006.pdf>
- Ballón, F. (2002). *Introducción al Derecho de los Pueblos Indígenas*. Lima, Perú: Defensoría del Pueblo-DP.
- Berraondo, M. (2006). *Tierras y territorios como elementos sustantivos del derecho humano al medio ambiente*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/9lgym>
- Brandenburg, H. y Orzel, M. (2016). *El choque de dos mundos*. [Película]. Coproducción Perú-Reino Unido; Yachaywasi Films, Just Films.
- Carrillo, J., Cárdenas, C., Atamain, Y., Santos, G y Zapata, R. (22 de abril 2020). Morir por la tierra: catorce indígenas asesinados en la Amazonía desde el 2013. Ojo público. <https://n9.cl/thusr>
- Castillo, M. (2021). *Pueblos Awajún y Wampis, antes y después del “Baguazo”*. Lima, Perú: CooperAcción y SAIPE. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/r9oxc>
- Castro, A. (19 de febrero 2023). Condenados por asesinato en Saweto estarán en libertad hasta confirmación de sentencia. *Ojo público*. <https://n9.cl/i7o62>
- Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) y Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA). (2011). *Libro Azul Británico Informes de Roger Casement y otras cartas sobre las atrocidades en el Putumayo*. Lima, Perú: CAAAP.
- Chirif, A. y Cornejo, M. (2009). *Imaginario e imágenes de la época del caucho: Los sucesos del Putumayo*. Lima, Perú: CAAAP, IWGIA y UPC
- Comisión de la Verdad y Reconciliación-CVR. (2003). *Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Tomo VIII. Capítulo 2.2 Violencia y desigualdad racial y étnica*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/e9bm4>
- Contreras, C. y Zuloaga, M. (2019). *Historia mínima del Perú. México*: El Colegio de México y Turner publicaciones.
- Defensoría del Pueblo-DP. (2021). *Mecanismos de protección para personas defensoras indígenas y ambientales de la Amazonía*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/n790a>
- Dourojeanni, M. (2019). *Amazonia: ¿Qué futuro?* [Archivo PDF]. <https://n9.cl/wlajt>
- Espinosa, C. (2020). Cinco premisas sociológicas sobre la violencia. *En Sociológica*, número 97, 329-350. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/nz1t2>
- Espinosa, O. (2016). *Los asháninkas y la violencia de*

- las correrías durante y después de la época del caucho*. En *Bulletin de l'Institut français d'études andines* 45 (1), 137-155. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/jz9i1>
- Espinosa, O. (2022). *El nudo amazónico. El Perú y sus pueblos indígenas*. Lima, Perú: Ministerio de Cultura - Proyecto Especial Bicentenario de la Independencia del Perú, 2022. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/ddy80>
- Global Witness. (2020). *Defender el mañana. Crisis climática y amenazas contra las personas defensoras de la tierra y del medio ambiente*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/yrfx0>
- Global Witness. (2021). *Las industrias que causan la crisis climática y los ataques contra personas defensoras de la tierra y el medioambiente*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/ej3nlt>
- Global Witness. (2022). *Una década de resistencia Diez años documentando el activismo por la tierra y el medio ambiente en el mundo*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/t2nxwr>
- Hopenhayn, M. y Bello, A. (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/qdcme>
- Hurtado, J. (16 de abril del 2023). Santiago Contorción: el narcotráfico detrás del asesinato del líder indígena en la Amazonía. *Ojo público*. <https://n9.cl/9ykpi>
- Inchaústegui, T. y Olivares, E. (2011). *Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/idxlv>
- Instituto de Defensa Legal-IDL. (8 octubre 2020). *Líderes indígenas amazónicos expusieron casos de asesinatos ante la CIDH*. <https://n9.cl/2prbc>
- Instituto de Defensa Legal-IDL y Proética. (2022). *Mecanismo en emergencia. Balance del primer año de funcionamiento del "Mecanismo Intersectorial para la protección de las personas defensoras de derechos humanos" en los pueblos indígenas de la Amazonía peruana*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/a251a>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI. (2020). *Informe técnico Perú: Percepción ciudadana sobre gobernabilidad, democracia y confianza en las instituciones*. Julio – diciembre 2019. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/6vfbz>
- Martínez, Agustín. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. En *Política y Cultura*. 46, 7-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26748252001>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/ay0st>
- Ministerio de Cultura-MINCU. (2010). Ley N° 29565 creación del Ministerio de Cultura. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/wpohk>
- Ministerio de Cultura-MINCU. (2015). DS N.º 003-2015-MC se aprueba la Política Nacional para la transversalización del enfoque intercultural. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/006t>
- Ministerio de Justicia-MINJUS. (2018). *Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/5fg5u>
- Ministerio de Justicia-MINJUS. (2019). *Protocolo para garantizar la protección de personas defensoras de Derechos Humanos*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/soczf>
- Ministerio de Justicia-MINJUS. (2020). *Registro sobre Situaciones de Riesgo de personas defensoras de derechos humanos" y "Lineamientos para el funcionamiento del Registro sobre Situaciones de Riesgo de personas defensoras de derechos humanos"*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/xbm5f>
- Ministerio de Justicia-MINJUS. (2021a). *Plan Nacional de Derechos Humanos y Empresas 2021-2025*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/fgwur>
- Ministerio de Justicia-MINJUS. (2021b). *Mecanismo intersectorial para la protección de las personas defensoras de derechos humanos*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/uchmw>
- Ministerio de Justicia-MINJUS. (2022). Tercer informe sobre los avances de implementación del Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/thai>
- Ministerio de Justicia-MINJUS. (2023). *Registro sobre situaciones de riesgo de personas defensoras de derechos humanos*. <https://n9.cl/euony>
- ONU. (1998). *Declaración sobre los defensores de los derechos humanos*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/sbher>

- ONU- Asamblea General. (2007). *Informe presentado por la Sra. Hina Jilani, Representante Especial del Secretario General sobre la cuestión de los defensores de los derechos humanos*. A/HRC/4/37, (24 de enero de 2007). [Archivo PDF]. <https://n9.cl/65ogt4>
- ONU. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/04fi>
- ONU- Asamblea General. (2010). *Informe de la Relatora Especial sobre la situación de los defensores de los derechos humanos*. A/65/223, (4 de agosto de 2010). [Archivo PDF]. <https://n9.cl/132vy>
- ONU- Asamblea General. (2011). Informe de Margaret Sekaggya, Relatora Especial sobre la situación de los defensores de los derechos humanos. A/HRC/19/55, (21 de diciembre de 2011). [Archivo PDF]. <https://n9.cl/hhenrf>
- ONU- Asamblea General. (2017). Informe de Michel Forst, Relator Especial sobre la situación de los defensores de los derechos humanos. A/72/170, (19 de julio de 2017). [Archivo PDF]. <https://n9.cl/j2sr2>
- ONU- Asamblea General. (2019a). *Informe de Michel Forst, Relator Especial sobre la situación de los defensores de los derechos humanos*. A/74/159, (15 de julio de 2019). [Archivo PDF]. <https://n9.cl/hp2bg>
- ONU- Asamblea General. (2019b). *Informe de la Relatora Especial sobre la situación de los defensores de los derechos humanos, Mary Lawlor*. A/HRC/46/35, (24 de diciembre de 2020). [Archivo PDF]. <https://n9.cl/me9ug>
- ONU- Asamblea General. (2020). *Informe del Relator Especial sobre la situación de los defensores de los derechos humanos, Michel Forst, sobre su visita al Perú*. A/HRC/46/35/Add.2, (22 de diciembre de 2020). [Archivo PDF]. <https://n9.cl/8bh02>
- ONU- Asamblea General. (2021). *Informe de la Relatora Especial sobre la situación de los defensores de los derechos humanos, Mary Lawlor*. A/76/143, (19 de julio de 2021). [Archivo PDF]. <https://n9.cl/57djr>
- ONU. (2023). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/ti2mk>
- OIT. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/jkso>
- Programa de investigación de política exterior colombiana-PIPEC. (2021). *Necropolítica en América Latina. Algunos debates alrededor de las políticas de control y muerte en la región*. <https://n9.cl/hxjc4>
- PROETICA. (7 setiembre 2020). CIDH concede audiencia contra el Estado peruano a pueblos indígenas y sociedad civil por casos de corrupción y asesinatos de defensores de la Amazonía. <https://n9.cl/zwq6n>
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En CLACSO. *Cuestiones y horizontes de la dependencia histórica-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (777-832). Buenos Aires, Argentina: CLACSO
- Rodney, Y., Bulgado, D., Estévez, Y., Livina, M., y Disla, P. (2020). *La violencia como fenómeno social*. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/2br6md>
- Sociedad Peruana de Desarrollo Ambiental-SPDA. (28 de febrero 2023). Caso Saweto: “Ninguna pena de cárcel nos devolverá a nuestros muertos”. <https://n9.cl/toerlo>
- Stavenhagen, R. (2006). Los derechos de los pueblos indígenas: esperanzas, logros y reclamos. En Berraondo, M. *Pueblos indígenas y derechos humanos*. <https://n9.cl/nbv0x>
- Villasante, M. (2014). *La violencia senderista entre los Ashaninka de la selva central. Datos intermediarios de una investigación de antropología política sobre la guerra interna en el Perú (1980-2000)*. Lima, Perú: IDEHPUCP. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/6c2bh>
- Villasante, M. (s.f.). La guerra interna entre los ashaninka y nomatsiguenga de la selva central del Perú, 1980-2000. *Revista Instituto de Defensa Legal-IDL*. N°306. Octubre-noviembre 2022. <https://n9.cl/vipex3>
- Zapata, A y Rojas, R. (2013). *¿Desiguales desde siempre? Miradas históricas sobre la desigualdad*. Lima, Perú: IEP

Conflicto de intereses

El autor no tiene conflictos de intereses.

Rol de los autores

RBDLC: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

| | |
|--|---|
| Rosario BetzaBeth De La Cruz Huamán | rosario.delacruz@unmsm.edu.pe https://orcid.org/0000-0002-9956-1929 |
|--|---|



La violencia y la sororidad en el contexto andino de “Sangre coagulada”, de Mónica Ojeda

Violence and sorority developed in the Andean context of “Sangre coagulada”, by Mónica Ojeda

Camila Alexandra Herrera Mendoza¹  Natalia Michelle Villanueva Fernández  Kathia Alejandra Zapata Herencia 

¹ Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: 2019014325@unfv.edu.pe

* <https://orcid.org/0009-0000-5013-0071>

Recibido: 25/01/2023; **Aceptado:** 10/05/2023; **Publicado:** 26/06/2023

Resumen

La presente investigación se enfoca en el desarrollo del tema de la violencia dirigida hacia el género femenino y en la sororidad que se desenvuelve en el contexto andino plasmado en el cuento “Sangre coagulada” del libro *Las voladoras* (2020), de Mónica Ojeda. La atención se focaliza especialmente en el personaje de la “abuela” desde una perspectiva gótica andina, debido a que se presenta como una figura violentada y marginada socialmente que, al mismo tiempo, representa la sororidad que contrarresta la violencia contra la mujer. Debido a su trabajo como abortera, su nieta y ella son señaladas por los habitantes del pueblo como sujetos abyectos, porque trasgreden el orden social y moral del pueblo. Esto la convierte en una “bruja” de la comunidad. Por ello, para fundamentar el tema de estudio sobre la violencia contra la mujer y la sororidad, se emplearán los aportes teóricos de bell hooks, Walter Benjamin y Judith Butler, entre otros. Luego, se realiza el análisis, que está dividido en dos secciones: la violencia en los personajes femeninos y la sororidad frente a la violencia contra la mujer. Finalmente, se exponen las conclusiones obtenidas.

Palabras clave: violencia, género, sororidad, gótico andino, abyecto.

Abstract

The present investigation focuses on the development of the theme of violence directed towards the female gender and on the sorority that unfolds in the Andean context embodied in the story “Sangre coagulada” from the book *Las voladoras* (2020) by Mónica Ojeda. The attention is especially focused on the character of the “grandmother” from an Andean Gothic perspective, because she is presented as a violated and socially marginalized figure who, at the same time, represents the sorority that counteracts violence against women. Due to her work as an abortionist, she and her granddaughter are pointed out by the town’s inhabitants as

Forma de citar el artículo: Herrera, C., Villanueva, N., & Zapata, K. (2023). La violencia y la sororidad en el contexto andino de “Sangre coagulada”, de Mónica Ojeda. *Tierra Nueva*, 17(1), 70-78. <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.1985>

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.1985>

©Los autores. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nueva* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

abject subjects, because they transgress the social and moral order of the town. This makes her a “witch” of the community. Therefore, to support the topic of study on violence against women and sorority, the theoretical contributions of bell hooks, Walter Benjamin and Judith Butler, among others, will be used. Then, the analysis is carried out, which is divided into two sections: violence in female characters and sisterhood in the face of violence against women. Finally, the conclusions obtained are presented.

Keywords: violence, gender, sisterhood, Andean gothic, abject.

1. Introducción

Mónica Ojeda (Guayaquil, 1988) obtuvo el Premio ALBA Narrativa con su novela *La desfiguración Silva* (2015). En el año 2017, formó parte del grupo de los 39 mejores escritores latinoamericanos de ficción menores de 40 años. Además, fue ganadora del Premio Príncipe Claus Next Generation (2019). Algunas de sus obras son *La desfiguración Silva* (2014), *Nefando* (2016), *Mandíbula* (2018) y *Las voladoras* (2020). Su primer libro de poesía fue *El ciclo de las piedras*, con el que ganó el Premio Nacional de Poesía Desembarco en 2015.

Un ejemplo claro de la temática andina de su producción es el libro de cuentos *Las voladoras*, publicado en el 2020 por la editorial Páginas de Espuma. El libro reúne ocho cuentos desarrollados en ambientes andinos que se ubican en ciudades y pueblos en donde la violencia, el misticismo o los ritos ancestrales, lo terrenal y el terror se agrupan en un estilo que Ojeda definió como “gótico andino”, pues hace que el horror y la belleza se junten. Así, se aprecia que aborda temas referentes al feminicidio, la violencia doméstica, el abuso sexual, el aborto, entre otros. Los cuentos varían entre personajes míticos que acechan en los tejados y alzan vuelo, una adolescente apasionada por la sangre envuelta en la violencia, una profesora que recoge la cabeza de la vecina que se encuentra en su jardín o mujeres que sufren distintos tipos de violencia.

Ojeda decidió incorporar el género gótico andino a su obra basándose en el concepto que desarrolló Álvaro Alemán (2017) durante un congreso de ecuatorianistas, a pesar de que no existía en ese momento un concepto teórico. La escritora ahondó en el tema de lo gótico andino con suma libertad y lo definió como una literatura que es trabajada desde la violencia dentro de una ubicación geográfica marcada que es la Cordillera de los Andes, a través de sus mitos, narraciones y simbología contemporánea.

Por ello, en este trabajo, la atención recae en “Sangre coagulada”, que narra la historia de Ranita, una muchacha enviada por su madre a vivir al páramo con su abuela, considerada una bruja por los aldeanos, ya que practicaba abortos y vivía aislada del pueblo. Ranita es un personaje adolescente que vive bajo la protección de su abuela, que es considerada un intento

de imagen de autoridad, porque, a pesar de que es independiente y tiene la capacidad de mantenerse sin una figura masculina a su lado, también es marginada. Se presenta, entre los aspectos del cuento, una temática de violencia física y psicológica que sufre la mujer andina.

Debido a ello, el enfoque se concentra en los temas de la violencia y la sororidad desarrollados en el contexto andino plasmado en el cuento “Sangre coagulada”, de Mónica Ojeda. Esto se debe a que los personajes femeninos, como ya se ha presentado, son marginados. No obstante, las mujeres del relato se apoyan entre ellas mismas y brindan ayuda a las demás mujeres de su comunidad. Este planteamiento abre la problemática sobre cómo se desarrolla la violencia en relación con la sororidad, la cual también es llamada “solidaridad entre mujeres”. Específicamente, el problema se orienta a estudiar cómo se relaciona la violencia con el género gótico andino y de qué manera se emplea la sororidad para contrarrestar el contexto de la violencia de género.

En respuesta, se propone como hipótesis general que el contexto andino que se desarrolla en el cuento “Sangre coagulada” está rodeado de temas negativos como la pobreza, la ignorancia, la marginación y el machismo, los cuales generan la violencia que sufre el sujeto femenino, al cual se proyecta como lo abyecto de la sociedad. En consecuencia, se desarrolla la sororidad como un medio o mecanismo que contrarresta dicha situación de abuso.

Con respecto a las hipótesis específicas, la primera plantea que el género gótico andino se basa en plasmar caracteres oscuros y terroríficos relacionados con la cultura andina, y, por ello, este se emplea para evidenciar la violencia ligada con la mujer socialmente marginada. Para ello, se entiende que las tradiciones de lo gótico andino muestran a la violencia como una herencia cuestionable.

En la segunda hipótesis, se sostiene que la violencia de género sucede de manera recurrente, debido a que las mujeres del pueblo viven bajo el yugo masculino. Esto se manifiesta por medio de los ataques físicos y el hecho de que sucedan abortos clandestinos. Por ello, la sororidad se desarrolla como mecanismo de apoyo que actúa como un amparo que se representa a través de la abuela.

Por consiguiente, se establece como objetivo principal analizar el desarrollo de la violencia y la sororidad sobre la base del personaje de la abuela. En consecuencia, los objetivos específicos se enfocan en analizar los actos de violencia que son contrarrestados por la sororidad y en determinar cómo el contexto andino representa a la mujer como lo abyecto de la sociedad.

2. Marco teórico

Para desarrollar esta idea, el marco teórico se basa en los estudios que tratan sobre los temas esenciales que se plasman en el cuento “Sangre coagulada”: la sororidad y la violencia de género. Sobre la base de los artículos o textos académicos que tratan sobre aquellos temas, se emplearon, por un lado, los textos teóricos referentes a la sororidad: *El feminismo es para todo el mundo* (2014), de bell hooks; y *El feminismo en mi vida* (2012), de Marcela Lagarde.

Por otro lado, sobre los conceptos que abordan la violencia de género presente en la literatura contemporánea latinoamericana se escogieron los siguientes textos: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (1998), de Walter Benjamín; *Literatura contemporánea, espejo de la violencia* (2012), de Silvia Alarcón; “De la memoria: ética, estética y autoridad” (2015), de Carlos Pabón; y “Discurso patriarcal en la literatura más reciente latinoamericana” (2012), de José María Molas.

Con el apoyo de estos estudios, se abarcó el análisis sobre cómo transcurre la violencia dirigida al género femenino y cómo actúa la sororidad en un contexto andino que se rige por una normativa patriarcal como la que presenta el cuento “Sangre coagulada”.

3. La trasgresión de la mujer en la cultura andina

La violencia ejercida contra la mujer ha estado presente sobre todo en los contextos de pobreza y marginación que predominan en Latinoamérica. No obstante, con el transcurso del tiempo, la situación de violencia ha experimentado algunos cambios en varios de los países latinoamericanos. Sin embargo, se ha mantenido intacta específicamente en las regiones andinas que mantienen culturas conservadoras, las cuales comparten varios aspectos con la violencia en sus costumbres o tradiciones.

En este sentido, se puede considerar que varias regiones andinas abarcan muchas comunidades cuyas condiciones de vida precaria, en las que predomina el falogocentrismo, permiten que la violencia permanezca como parte de la enseñanza brindada

entre generaciones. Como parte del conocimiento que se imparte en estas comunidades se incluye la creencia que coloca a las mujeres en una posición inferior a la del hombre. En otras palabras, por años se ha mantenido la idea de que la mujer es un ser pasivo que debe mantener un comportamiento sumiso frente a las figuras masculinas y permanecer en una posición subordinada a estas. En consecuencia, la dominación masculina sobre el género femenino sigue integrando la cultura de las regiones andinas.

Acerca de la dominación femenina, Verónica Montúfar, en la tercera parte del libro *Mujeres de los Andes: condiciones de vida y salud* (1992), explicó que esta abyección de la mujer se asentó por medio de la violencia, al igual que la transgresión. Dentro de un contexto andino, ambos aspectos son incluidos dentro de las costumbres, por lo que se mantienen vigentes por mucho tiempo y provocan la opresión del género femenino. Montúfar (1992) también sustentó que la violencia ejercida sobre las mujeres andinas es una práctica de transgresión que, al mantenerse constante, se integró en la vida cotidiana de los individuos del espacio rural. Es decir, la violencia siempre estuvo presente en todos los lugares y situaciones comunes como el hogar, en donde más recurrentemente se cometían injurias dirigidas hacia sujetos femeninos, incluso por parte de sus propios familiares.

En el cuento “Sangre coagulada”, se puede evidenciar que la historia de Ranita se desarrolla dentro de un contexto en el que se transgrede a las mujeres usando la violencia como un método de dominación. Sin embargo, dicha transgresión se presenta como parte de la vida cotidiana de las féminas de la comunidad, sobre todo en la de Ranita y la abuela por ser personajes disidentes.

Específicamente, el personaje de la abuela se puede considerar como el modelo de una víctima sobreviviente de la transgresión recurrente, ya que no terminó siendo dominada por la violencia y pudo desligarse de la imagen sumisa que se atribuía a la mujer andina. Evidencia su triunfo sobre la transgresión al vivir por su cuenta y al ejercer la labor de abortera. Como se aprecia, la abuela se basta consigo misma y no necesita de una presencia masculina. Sin embargo, esto solo ocasiona que sea apartada de toda la comunidad andina, lo que la convierte en blanco del rechazo, tanto de hombres como de mujeres.

El repudio de estas últimas se debe a que están acostumbradas a la violencia dominadora ejercida por los hombres. Según Maruja Barring (2001), en el contexto andino, se considera que la violencia es un comportamiento permitido, ejercido únicamente por los hombres, con el cual intentan “educar” a las mujeres y evitar que cometan errores que afecten su

respectiva honra. De manera similar, en el artículo de Loza-Ramos et al. (2022), titulado “Análisis de la violencia contra la mujer en el contexto andino”, se mencionó que la violencia contra la mujer funciona como un poder con el que los hombres pueden mantener a las mujeres sujetas a un rol de género establecido por ellos, lo que no les permite ejercer algún derecho o libertad.

Sin embargo, por más que en la comunidad se ejerciera la violencia contra las mujeres con el fin de “evitar” que cometieran errores que afectasen su honra, eso no evitaba que ocurrieran muchos embarazos no deseados como producto del abuso sexual. Ante esta situación, el personaje de la abuela adopta un rol muy relevante, ya que es la única que se encarga de practicar abortos. A pesar de que la repudian y atacan, las mujeres de la comunidad no dejan de acudir con ella, pues posee los conocimientos para lidiar con los embarazos.

3.1. Violencia y abyección femenina

La literatura contemporánea aborda la representación de la violencia en la sociedad mostrando el sufrimiento y la reflexión que conllevan los sucesos violentos. Para Alarcón (2012), la literatura vive un nuevo realismo mediante la transmisión de la violencia ejercida que realizan los medios de comunicación. La mayoría de los relatos literarios que se asocian con la violencia se focalizan en la representación de la sociedad y del entorno en cada contexto para evidenciar la deshumanización, la fatalidad o el destino que aquello provoca. Los personajes, en los relatos, representan la injusticia y el deseo de poder.

A partir de lo mencionado, el concepto “violencia de género” es una problemática que incluso hasta hace poco fue considerada un asunto que no se debía expresar. Con el tiempo, ha trascendido y refuerza que es un estado de subordinación de las mujeres ante los hombres que implica la desigualdad de derechos y la dominación mediante la violencia. Esta discriminación hacia las mujeres se vive en el mundo y en los diferentes países y culturas.

En consecuencia, aquella violencia de género, segregación y desigualdad que subordina, en este caso a la mujer, también se narra en la literatura. Lespada (2015) resaltó la relación de la verdad y el poder con la literatura, pues, según Foucault, aquella relación hace que la literatura revele lo que “no se puede decir” y transgreda los límites y reglas mediante el discurso de la “infamia”. Es decir, la literatura, aunque es ficción, se compromete a revelar la verdad. Por ello, la violencia en la literatura considera la realidad y se transforma en un espacio de expresión sobre el horror que esta implica.

Ante ello, el presente estudio se sustenta en Molas (2012). Este autor expuso que el discurso patriarcal en la literatura latinoamericana manifiesta la misoginia literaria, la cual representa, a su vez, la misoginia en la realidad mediante el sistema de violencia patriarcal. Así, las escritoras latinoamericanas transgreden aquel sistema mediante su lucha ante esta problemática. Asimismo, expresó que, en diversos países latinoamericanos, en su mayoría, han sido los escritores los que han resaltado. En cambio, desde 1912 hasta 1962, en Latinoamérica, no había ninguna escritora más que Magaly García Ramis, que se dedicaba no solo a los cuentos sino a la literatura en general. De acuerdo con ello, la literatura se concibe como un elemento que expone la realidad ideológica de la superioridad del hombre y la inferioridad de la mujer, además de demostrar transgresión y resistencia.

Al respecto, el cuento “Sangre coagulada” representa la violencia de género, el machismo y la marginación hacia el sujeto femenino, y proyecta aquella violencia como abyecta en la sociedad. Butler (2002) definió “lo abyecto” del siguiente modo:

... lo abyecto designa aquellas zonas “invivibles”, “inhabitables” de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo “invivible” es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. (pp. 19-20)

Por ello, el sujeto se desarrolla a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, aquello que se presenta como lo exterior del sexo, lo que es inclasificable e ininteligible. Así, los cuerpos se constituyen como materias que son sexualmente diferenciadas, intervenidas como productos de relaciones de poder en donde el sexo y sus diferencias se constituyen dentro de aquellas relaciones.

Los cuerpos son el lugar donde las relaciones sociales y de poder inscriben su historia, y vienen a ser un constructivo histórico. Grandinetti (2011) mencionó que, según el pensamiento de Bourdieu, “el cuerpo también es construido socialmente y en relaciones de dominación. Es el mundo social el que construye al cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y división sexuada” (p. 3). Además, para Bourdieu (2000), la división de los cuerpos sexuados son el producto de la dominación masculina, para la cual existe una oposición falocéntrica, es decir, lo masculino se asocia con lo positivo y alto; y lo femenino, con lo negativo y bajo. Por ello, se entiende que los sexos se construyen en las relaciones. Estas diferenciaciones se producen por el discurso repetitivo que establece lo social.

De esta forma, mediante la exclusión social, ya sea por género o enfermedad (el ser diferente), se puede entender que lo abyecto es lo que distingue lo humano de lo que no lo es, pues aquel proceso de ser o no humano es exclusión. Además, las relaciones de dominación, sobre todo en las que predomina la dominación masculina, producen esquemas de percepción y división de lo femenino-masculino; por ello, estos son socialmente construidos.

El cuento “Sangre coagulada” relaciona la violencia con lo abyecto femenino, ya que se centra en una cultura en la que se verifica la imposición masculina. Esto se evidencia por medio de la abuela, quien vive en la zona andina; por su nieta Ranita, quien es víctima de abuso sexual, y por la referencia al aborto y a las mujeres que lo practicaban. Asimismo, Ranita es una adolescente que padece problemas de salud mental. Esta enfermedad fomenta su exclusión y la lleva a ser dominada por un hombre que se aprovecha de su inocencia. Esta relación de diferenciación entre lo femenino-masculino sustenta la idea conservadora de sexualidad, según la cual se excluiría a la abuela y a Ranita por su género. Esto las lleva a ser abyectas, debido al sufrimiento de violencia que les es impuesto, lo que, asimismo, deteriora su identidad y corporalidad.

3.2. Violencia femenina en la narrativa latinoamericana

La violencia de género abarca todo acto que afecte de forma negativa o que vulnere física, psicológica o sexualmente a una persona. En precisión, las féminas son los individuos más propensos a sufrir este tipo de violencia, debido a factores sociales como el machismo o la desigualdad. En estos términos, la violencia se relaciona con la crítica hacia la injusticia y la falta de derechos, porque surge en el medio de estos procesos como la problemática y no como el fin. Aunque sea provocada por un deseo personal o ideológico que se crea válido, hay tan poco problema en la utilización de la violencia para fines justos, como para toda persona que siente el “derecho” de desplazar su cuerpo hacia una meta deseada (Benjamin, 1998).

Por ello, en el relato, se aprecia constantemente que el pueblo y los individuos que rodean a la abuela y a Ranita se arrojan la potestad de marginarlas, porque consideran que su creencia de que son brujas o están malditas está fundamentada y justificada. Así, el maltrato ejercido contra estas mujeres muestra una realidad omitida, ya que son personajes capaces de lograr una vida independiente del sistema patriarcal, lo cual genera que sean apreciadas de manera negativa. Esto que se observa en la narrativa es común en la realidad latinoamericana:

... optan por abordar la experiencia de la violencia extrema desde la ficción reconociendo que si bien en toda buena ficción está presente un entrecruzamiento crítico entre verdad y falsedad, la ficción no es necesariamente lo opuesto de la verdad ... no se escribe ficciones para eludir por inmadurez o por irresponsabilidad, los rigores que exige el tratamiento de la “verdad”, sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación, carácter complejo del que el tratamiento limitado a lo verificable implica una reducción abusiva y un empobrecimiento.... (Pabón, 2015, p. 27)

Como se mencionó en el párrafo previo, la experiencia de la violencia se encuentra arraigada en la narrativa latinoamericana para dotar de valor a la demostración de una verdad omitida. Esto se debe a que comúnmente se violenta la figura femenina, especialmente la de la mujer andina, porque se minimiza su papel en la sociedad. En el cuento “Sangre coagulada”, el personaje de la abuela es el de una “doctora” dotada de conocimientos en medicina, además de que posee cualidades para administrar sus animales y su terreno, lo cual la hace una mujer inteligente y hábil. Sin embargo, no es valorada por ello.

3.3. Sororidad

El concepto de sororidad refiere a la solidaridad y al afecto desarrollado entre las mujeres. Representa la unión y el apoyo desinteresado entre estas sin importar su estatus social, religión y origen, lo que permite considerar que esta palabra es una creación de la estética “femenina”. Se parte, para ello, de la postura general de Kate Millett, planteada en su libro *Política Sexual* (1970). Este fue un referente inicial del feminismo que se inició en la segunda ola de la década de 1970, solo que la autora lo propuso en inglés como *sisterhood*.

Por otro lado, según Lagarde (2012), la sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo; es el pacto político entre mujeres que se reconocen como interlocutoras, lo que permite eliminar las jerarquías sobre la base del principio de la equivalencia humana. Su objetivo es contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y el empoderamiento vital de cada mujer. De acuerdo con esto, la sororidad emerge como una alternativa a la política que impide a las mujeres la identificación positiva de género, el reconocimiento, la agregación en sintonía y la alianza. De este modo, desmonta la misoginia y se hace posible como un proceso basado en la autonomía de las mujeres.

Por ello, la sororidad es un término exclusivo para el uso de la mujer, que cumple con el objetivo de unir a todas sin discriminaciones. Al respecto, bell hooks (2014) complementó la idea de una forma más práctica con el ejemplo de que tanto las mujeres blancas como las mujeres negras son iguales, incluyendo también a las mujeres lesbianas. Hooks (2014) agregó la sexualidad sin importar el estatus social o económico. Lo hizo con el fin de enfrentarse al sexismo impuesto por el sistema patriarcal que dominaba a las mujeres y del cual se percató en su época universitaria.

Por ello, la sororidad es para el feminismo la fuerza solidaria que experimentan las mujeres que deciden unirse, apoyarse y protegerse. Asimismo, se considera un acto de amor desinteresado a ser mujer y propone la unión en la hermandad para conseguir una vida pacífica. Esto se verifica en el caso de la abuela y de Ranita, que se apoyan para vivir juntas y subsistir.

4. Análisis del texto

4.1. La violencia en los personajes femeninos

En el cuento “Sangre coagulada”, los personajes femeninos de la abuela y su nieta Ranita son víctimas de la violencia social que se produce a nivel físico, psicológico y sexual. En el pueblo, la abuela es asociada con lo abyecto por no seguir el orden social establecido. Es un sujeto independiente que rompe con los esquemas sociales al ser capaz de mantenerse por su cuenta, junto a su granja y chacras, y al poseer conocimientos de medicina rural, los cuales transmite a su nieta.

Al mismo tiempo, estos dos personajes femeninos también sufren de discriminación por parte de otras mujeres. A pesar de que la abuela les brinda ayuda, incluso su propia hija, la madre de Ranita, la rechaza de igual manera que a su nieta: “Según mami yo ya soy tarada, pero no estúpida. Según mami todavía puedo salvarme de la estupidez. Cuando tenía diez años ella me dejó con la abuela para que aprendiera cosas” (Ojeda, 2020, p. 19). Esta transgresión que sufren ocurre por el hecho de que no siguen una vida tradicional como las demás personas del pueblo. Adicionalmente, en el caso de Ranita, se le considera un personaje insano por cómo se obsesiona con la sangre.

Así pues, en una primera instancia, la violencia psicológica y física hacen que la abuela se convierta en un refugio y apoyo para su nieta. Aquella impide que esta lidie sola con la marginalización de la que es objeto por parte de su propia progenitora y de la comunidad.

Se presenta, entonces, que el personaje de Ranita es, al igual que su abuela, sujeto de rechazo y de vejaciones, especialmente ligados con el abuso psicológico. Mientras que la abuela es abyecta por su oficio de abortera, Ranita lo es por su condición mental, que le provee una perspectiva más “inocente” del contexto violento que le rodea hasta el extremo de normalizarlo:

... Frente a la abuela él apenas me dirigía la palabra, pero a veces, si estábamos solos, me pedía que le hablara de Firulais y yo lloraba porque lo extrañaba mucho y en la finca no teníamos perro. Otras, me daba de beber algo amargo que me hacía dormir en los matorrales. Cuando despertaba volvía a casa con cansancio y dolor entre las piernas, pero fingía estar bien para que la abuela no se enojara. (Ojeda, 2020, p. 24)

De esta manera, altera la situación de transgresión en la que es víctima. Por ello, Ranita es capaz de seguir adelante y afrontar su situación, y también gracias a la protección y sororidad que le brinda la abuela. Sin embargo, en parte, esta es consciente de que más adelante a su nieta también le tocará pasar por la misma experiencia de transgresión que ella por ser mujer. Por consiguiente, al transmitirle sus conocimientos de medicina, le garantiza un medio de protección. Además, al transmitir sus saberes, se asegura de que su oficio de abortera no se pierda después de su muerte, ya que, aunque es un trabajo señalado como inmoral, es muy requerido en la comunidad, sobre todo por las mujeres jóvenes. No obstante, la abuela también enfrenta la violencia de manera vengativa cuando se entera de los abusos que ha sufrido Ranita. Después de practicarle un aborto, se venga del violador como una forma de disculparse con la chica por no haberla protegido debidamente.

Por eso, también se puede entender que aquel pueblo andino estaría regido por la doble moralidad y la violencia de género. Esa situación se debe a que, según explicó Montúfar (1992), “la violencia está tan encarnada en la vida de la gente del pueblo, que de ella las mujeres, aún con mayor rigor, no han podido salir del círculo vicioso en que las ha sumergido la violencia” (p. 253). La abuela ha vivido en ese pueblo toda su vida, por lo que conoce bastante bien dicha situación y sabe cómo sobrellevarla. En cambio, Ranita, adolescente todavía, tiene aún que aprender a lidiar con la violencia por medio de las lecciones que le brinda aquella.

La violencia presente en el cuento “Sangre coagulada” es la misma que se evidencia en otros textos literarios igual de recientes que el cuento de Ojeda. Sobre todo, en esos textos, se aborda el tema de la violencia sexual nombrándolo como un acto

que se mantiene vigente en la sociedad actual. De cierta forma, se lo señala como un tipo de “violencia moderna”, en la que casi siempre es un individuo masculino el que comete actos violentos en contra de una fémina. Como indicó Molas (2012), esa clase de violencia “ha existido siempre porque siempre la hemos encontrado en la literatura y la literatura no es más que la apología de la sociedad que representa” (p. 1188). Se entiende, entonces, que la violencia hacia la mujer, la cual se presenta en el cuento “Sangre coagulada” y muestra como víctimas a los personajes de la abuela y Ranita, fue considerado por muchos años como un acto lícito o que estaba permitido. No obstante, por medio del personaje de la abuela también se evidencia una figura que, a su manera, encuentra la forma de contrarrestar dicha violencia.

4.2. La sororidad frente a la violencia de género

Como ya se ha presentado en la primera parte del análisis, el contexto de violencia que rige en “Sangre coagulada” es crudo y constantemente agresivo con la abuela y la nieta, porque viven bajo un yugo patriarcal conservador que las condena. Esto ocurre, entonces, tanto con los personajes principales como con las demás jóvenes mencionadas, que abortaban clandestinamente porque dependían de la aceptación social. Sin embargo, la abuela “rompe” este pensamiento, ya que evidencia el apoyo entre mujeres en el trasfondo de toda la marginación que las rodea. Esto genera una reflexión que se manifiesta en el cuestionamiento de Ranita: «Cuando se fueron le pregunté a la abuela: “¿Por qué las ayudamos si son malas?”. Y ella me dijo: “Aquí somos así, mijita» (Ojeda, 2020, p. 25). Como se presenta en el apartado, la disposición que muestra la abuela hace que sea una figura femenina fuerte, capaz de funcionar como símbolo de sororidad.

Así pues, la abuela se opone y contrarresta la violencia social que sufren las mujeres en el cuento: les brinda consuelo y las cuida a pesar de que recibe desprecio. Además, protege a Ranita sin importarle su estado mental, por lo cual fue rechazada por su madre, y sustituye la imagen materna protectora: «... Por la noche me besaba en el cogote y era un beso tan rápido que apenas lo sentía. “Abuela, me besas igualito que a los animales”, le dije una vez y ella me sonrió.» (Ojeda, 2020, p. 21). Así, el fragmento citado muestra un vínculo sentimental de comprensión y amor que las ayuda a soportar el rechazo que viven constantemente, pero también les da valor para defenderse.

Entonces, la abuela es apreciada como un ejemplo de entrega hacia la protección de la feminidad, porque, sin que le importen las condiciones o la historia de las jóvenes del pueblo que buscan abortar, las ayuda, y,

de ese modo, enseña a su nieta a ser entregada. Por otro lado, la abuela muestra su fortaleza al basarse en la naturaleza, considerada como parte de la “barbarie” porque “forma parte” de ella, y es capaz de tomar la justicia con sus propias manos cuando se da cuenta de que el personaje denominado Reptil violaba a su nieta:

“Perdóname, mijita” me dijo despacio, y a mí me dio pena su llanto de murciélago, su llanto de ratita. Le abracé las piernas peludas con culebras y le pedí un perro bonito parecido a Firulais. Ella aceptó. Dos días después comimos con Reptil. Recuerdo su lengua engordando como un gorrión, la sangre púrpura sobre la mesa, las venas de su cuello del tamaño de gusanos fríos, el machete limpio y brillante cortando el viento. Recuerdo que canté duro mientras la abuela lo veía retorcerse.... (Ojeda, 2020, p. 27)

Como se muestra en la cita, la abuela no solo se erige en un símbolo de fuerza, sino que es capaz de asumir el dolor. Asimismo, cada vez que se enfrenta a lo masculino, como pasó con Reptil, ella adquiere un aspecto más grotesco como si cargara con un castigo por ir en contra de lo socialmente aceptado. Debido a que la sororidad elimina las normativas y las jerarquías sociales impuestas por el patriarcado, la abuela asume la responsabilidad de priorizar el apoyo hacia las mujeres sobre las normas implícitas que establece la sociedad patriarcal.

En consecuencia, la abuela se convierte en el sujeto de interés por su capacidad de lograr empatía y plena disposición con las mujeres, lo cual la hace ver como una madre ancestral en relación con la naturaleza femenina, porque recoge su fortaleza de las enseñanzas pasadas que fueron marginadas por la violencia. Por ello, su nieta Ranita es su sucesora, ya que se rige por una cadena ancestral que ha ido revolucionando a las mujeres en su lucha contra el yugo falogocentrista, frente a la dominación del hombre.

5. Conclusiones

La violencia que se ejerce en contra de la mujer en las regiones andinas prevalece aún. En aquellas regiones, se permite que la violencia se integre en la enseñanza que es transmitida generacionalmente. Por ello, se ha creído que la mujer debe asumir un rol subalterno. En esta situación, la violencia de género presente en la literatura contemporánea latinoamericana se evidencia en el cuento “Sangre Coagulada”.

En esta narración, la historia de Ranita se desarrolla en un contexto que transgrede a la mujer por medio de la violencia que se emplea para

dominarla. La transgresión se evidencia a través de los personajes de Ranita y la abuela, ya que esta no dejó que la dominen: se convirtió en una víctima sobreviviente y se alejó de la imagen sumisa de la mujer andina. Este personaje asumió un rol relevante, por ejemplo, al practicar abortos sabiendo que, por ello, iba a ser violentada.

La violencia de género, ejercida por la desigualdad y la subordinación de la mujer, está presente en la literatura latinoamericana, pues, para evidenciarla, se considera el horror que implica la realidad plasmándola en la ficción que se compromete a evidenciar la verdad. En “Sangre coagulada”, se proyecta aquella violencia como abyecta en la sociedad. En esta, se excluye a Ranita por su condición mental y a la abuela por ser abortera, de manera que se crea la diferenciación femenino-masculino, que es ejercida por la idea conservadora de sexualidad.

Asimismo, los personajes femeninos de la joven Ranita y la abuela son víctimas de violencia física, psicológica y sexual. Esto se produce porque la abuela rompe con lo abyecto y con las reglas sociales impuestas al ser un sujeto independiente. Esto se debe a que la abuela ha experimentado muchos sucesos violentos en aquel pueblo y, por ello, se encarga de que Ranita siga aprendiendo de sus conocimientos para no ser sometida a las reglas impuestas.

Finalmente, la abuela representa la figura femenina como símbolo de la sororidad al brindarle protección no solo a Ranita sino también a aquellas mujeres del pueblo que son violentadas por pertenecer a una sociedad patriarcal. Por ello, la sororidad funciona como un vínculo fuerte de protección y hace que las mujeres puedan defenderse ante los actos de violencia. Esto también se evidencia cuando la abuela se enfrenta a lo masculino, a Reptil. Así, esta se convierte en el símbolo de la sororidad, debido a que aporta fortaleza a Ranita y a las demás mujeres. Sus aprendizajes son adoptados por su nieta, que se convierte en su sucesora contra la sociedad patriarcal.

Referencias

- Ojeda, M. (2020). *Las voladoras*. Editorial Páginas de Espuma.
- Alarcón, S. (2012). Literatura contemporánea, espejo de la violencia. *Escritos*, pp.101-122. http://emas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/53/1/06%20Silvia%20Guadalupe%20Alarcon.pdf
- Barring, M. (2001). Resistirá por siempre al invasor. *El mundo al revés: imágenes de la Mujer Indígena*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. DOI: https://www.academia.edu/83975017/Cap%C3%ADtulo_6_Resistir%C3%A1_por_siempre_al_invasor
- Benjamin, W. (1998). Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Editorial Iluminaciones IV. DOI: <https://proletarios.org/books/Benjamin-Para-una-critica-de-la-violencia-y-otros-ensayos.pdf>
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Anagrama. <https://www.ocac.cl/wp-content/uploads/2015/01/Pierre-Bourdeu-La-dominaci%C3%B3n-masculina.pdf>
- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Paidós. <https://reddesalud.org/apc-aa-files/1342d291dfef7a4d531a2a778bc9da8e/butler-judith-cuerpos-que-importan.pdf>
- Gutiérrez, R., (2009). Adiós a Macondo: anotaciones sobre narrativa latinoamericana contemporánea. *Cuadernos de Literatura*, Vol. 14, N° 26, 52-70.
- Grandinetti, J. (2011). El cuerpo y lo abyecto. *Acta académica*, 1-10. <https://cdsa.academica.org/000-034/126.pdf>
- Hooks, b. (2014). El feminismo es para todo el mundo. Libro de la editorial Traficante de Sueños. DOI: https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map47_hooks_web.pdf
- Lagarde, M. (2012). El feminismo en mi vida: hitos, claves y utopías. Libro de la editorial Inmujeres DF. DOI: <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/121>
- Lespada, G. (2015). Violencia y literatura / violencia en la literatura. En Basile, Teresa, *Literatura y violencia en la narrativa latinoamericana reciente* (219). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.378/pm.378.pdf>
- Loza-Ramos, G., Humpiri-Nuñez, J., & Contreras-Humpiri, Y. (2022). Análisis de la violencia contra la mujer en el contexto andino, Centro Emergencia Mujer Comisaria Puno, periodo 2019 al 2021. *593 Digital Publisher CEIT, Vol. 7, N° 4-2*, pp. 435-441. DOI: https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/1329
- Molas, J. (2012). Discurso patriarcal en la literatura más reciente latinoamericana. *XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*, pp.1183-1191. DOI: <https://shs.hal.science/>

halshs-00876603

Montúfar, V. (1992). La violencia como práctica de dominación y transgresión en la mujer del estrato popular urbano (Ecuador: 1860-1920). *Mujeres de los Andes: condiciones de vida y salud*. Universidad Externado de Colombia. DOI: <https://es.scribd.com/document/520763336/Mujeres-de-Los-Andes>

Pabón. C. (2015). De la memoria: ética, estética y autoridad. Literatura y violencia en la narrativa latinoamericana reciente. DOI: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.378/pm.378.pdf>

Conflicto de intereses

Los autores no tienen conflictos de intereses.

Rol de los autores

CAHM: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

NMVF: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

KAZH: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

| | |
|--|---|
| Camila Alexandra Herrera Mendoza | https://orcid.org/0009-0000-5013-0071 |
| Natalia Michelle Villanueva Fernández | https://orcid.org/0009-0000-8299-5686 |
| Kathia Alejandra Zapata Herencia | https://orcid.org/0009-0009-2325-5528 |



Lo fantástico y lo maravilloso en cuatro cuentos de Abraham Valdelomar

The fantastic and the marvelous in four short stories by Abraham Valdelomar

Nehemías Vega Mendieta 

¹Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: nvega@lamolina.edu.pe

* <https://orcid.org/0000-0002-3559-1280>

Recibido: 26/01/2023; **Aceptado:** 10/05/2023; **Publicado:** 26/06/2023

Resumen

El presente texto busca analizar la narrativa fantástica de Abraham Valdelomar, autor que a pesar de ser considerado como uno de los fundadores del cuento peruano moderno todavía no ha sido plenamente estudiado y la mayoría de trabajos sobre su obra repite tópicos y clasificaciones comunes de sus cuentos. Muchos de los críticos que han tratado la obra de Valdelomar se han centrado en los llamados cuentos criollos y poco se han dedicado al estudio de sus cuentos fantásticos y maravillosos. Nuestro artículo se centrará en el análisis de cuatro cuentos, en los cuales trataremos de diferenciar lo fantástico y lo maravilloso. Los cuentos escogidos son “Finis desolatrix veritae”, “El Hipocampo de oro”, “Hebaristo, el sauce que murió de amor” y “El beso de Evans”.

Palabras clave: Valdelomar, fantástico, maravilloso, cuento

Abstract

The present text seeks to study the fantastic narrative of Abraham Valdelomar, author who in spite of to be considered one of the founders of the Peruvian story still has not been fully studied and the majority of works repeats topics and common classifications of his stories. Many of the critics who have treated Valdelomar's work have centred on his creole stories and they have dedicated little to the study of his fantastic and wonderful stories. Our article will centre on the analysis of four stories, on which we will try to differentiate the fantastic and the wonderful. The select stories are “Finis desolatrix veritae”, “El Hipocampo de oro”, “Hebaristo, el sauce que murió de amor” and “El beso de Evans”.

Key words: Valdelomar, fantastic, marvelous, short story

Forma de citar el artículo: Vega, N. (2023). Lo fantástico y lo maravilloso en cuatro cuentos de Abraham Valdelomar. *Tierra Nueva*, 17(1), 79-89. <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2025>

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2025>

©El autor. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nueva* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

1. Introducción

La obra de Abraham Valdelomar ha transitado por varios géneros y en cada uno de ellos ha dejado valiosos aportes, pero, a pesar de que es considerado como parte del canon literario peruano, los estudios críticos que se han realizado sobre su obra en nuestro país no han sido orgánicos, pues lo que se encuentra sobre su producción literaria son libros o artículos que se centran en una parte de su obra creativa, textos que, sobre todo, inciden en su narrativa corta y en particular en los llamados cuentos criollos.

La clasificación que se ha realizado sobre sus cuentos se ha venido repitiendo con poco aporte crítico y teórico sobre ellos. Muchos de sus relatos aparecen encasillados y de manera inamovible en categorías que los antologadores y críticos han realizado de manera mecánica sin una revisión teórica previa. Frente a ello, el presente estudio incidirá en los cuentos fantásticos y maravillosos del autor pisqueño.

La hipótesis que se pretende demostrar es que de los cuatro cuentos que se van a analizar, “Finis desolatix veritae”, “El Hipocampo de oro”, “Hebaristo, el sauce que murió de amor” y “El beso de Evans”, solo este último pertenece a lo fantástico. Los demás cuentos pertenecen a lo maravilloso o a una tendencia realista. Nuestra intención es refutar algunos juicios críticos que no han sido exhaustivos al analizar los cuentos valdelomarianos y que han aplicado la categoría de lo fantástico sin hurgar en la teoría respectiva.

En la mayoría de las antologías de cuentos de Valdelomar, aparecen dos cuentos que figuran de manera recurrente como cuentos fantásticos; hablamos de “El Hipocampo de oro” y “Finis desolatix veritae”, aunque estos no se sujeten totalmente al género, pues la presencia de un hecho sobrenatural no garantiza la pertenencia a lo fantástico. Por ello, se tratará de dilucidar si estos relatos mencionados, así como a “Hebaristo, el sauce que murió de amor” y “El beso de Evans” pertenecen al discurso fantástico o a lo maravilloso.

Para realizar el presente trabajo, se ha utilizado la edición de Ricardo Silva-Santisteban editada por Ediciones Copé, la cual consta de cuatro tomos. En el tomo 2, se encuentra la obra narrativa del autor de “El Caballero Carmelo”.

2. Marco teórico y metodología

Para analizar los textos de Valdelomar, primero se definirá los conceptos de fantástico y maravilloso a partir de las propuestas teóricas de Tzvetan Todorov y David Roas. Y luego se aplicará el método hermenéutico en el análisis de los cuentos.

2.1 Todorov y su propuesta de lo fantástico

El crítico Tzvetan Todorov plantea en su *Introducción a la literatura fantástica* (1982) que lo fantástico radica en la vacilación experimentada, por el personaje y por el lector implícito, sobre si los hechos experimentados (personaje) y relatados (lector implícito) respectivamente son o no reales. Es decir, ante la ocurrencia de un hecho imposible que contraviene las leyes del mundo real, el personaje vacilará entre dos explicaciones: una donde asuma que tal hecho solo es una ilusión de los sentidos, y por lo tanto las leyes de su mundo se mantienen inalterables; y otra en la cual se asuma que el suceso sí ocurrió realmente y forma parte de la realidad, lo que llevaría a pensar que la realidad está gobernada por leyes desconocidas. En esta incertidumbre, radica lo fantástico. En el momento que se decide por una de las explicaciones, lo fantástico habrá desaparecido y se ingresará en otros campos vecinos: lo extraño y lo maravilloso.

Para Todorov, lo fantástico se define en relación con lo extraño y lo maravilloso, a diferencia de otros autores como Caillois y Vax, quienes plantean que lo fantástico es la ruptura del mundo real por un hecho sobrenatural que transgrede sus reglas. Las tres condiciones que propone el crítico francés para que un texto sea fantástico son las siguientes: a) El texto debe obligar al lector a considerar el mundo de personajes como un mundo de personajes reales y a vacilar entre una explicación natural o sobrenatural de los hechos evocados. b) La vacilación también debe ser sentida por el personaje. El papel del lector está confiado a un personaje y, además, la vacilación está representada y es uno de los temas de la obra. c) El lector debe adoptar una determinada actitud frente al texto y deberá rechazar una interpretación alegórica o una interpretación poética.

Para el investigador, la primera y tercera condiciones son obligatorias, la segunda puede que no se cumpla. El lector implícito y el personaje decidirán, al final de la obra, si lo narrado proviene o no de la realidad. En todo caso, es el lector, aun sin que el personaje lo haga en la narración, quien tomará la decisión de aceptar una solución, saliendo de esa manera de lo fantástico. Si opta por una solución donde las leyes de la realidad siguen inalterables y permiten explicar el hecho, entonces la obra pertenece al ámbito de lo extraño. Si asume que el hecho tiene una explicación sobrenatural que implicarían nuevas leyes para la realidad, el texto pertenecerá al género de lo maravilloso:

Vimos que lo fantástico no dura más que el tiempo de una vacilación: vacilación común al lector y al personaje, que deben decidir si lo que perciben proviene o no de la “realidad”, tal como existe para la opinión corriente. Al finalizar la

historia, el lector, si el personaje no lo ha hecho, toma sin embargo una decisión: opta por una u otra solución, saliendo así de lo fantástico. Si decide que las leyes de la realidad quedan intactas y permiten explicar los fenómenos descritos, decimos que la obra pertenece a otro género: lo extraño. Sí, por el contrario, decide que es necesario admitir nuevas leyes de la naturaleza mediante las cuales el fenómeno puede ser explicado, entramos en el género de lo maravilloso. (Todorov, 1982, p. 53)

El aporte más importante de Todorov es la distinción entre lo extraño y lo maravilloso para explicar lo fantástico. Sostiene que lo fantástico es un género dependiente y evanescente, situado en el límite de dos géneros: lo maravilloso y lo extraño. Lo fantástico es comparado con el tiempo presente, un puro límite entre el pasado y el futuro, mientras que lo maravilloso corresponde a un fenómeno desconocido, todavía no visto, es decir, pertenecería al futuro; mientras que lo extraño, el hecho sobrenatural es reducido a hechos conocidos y pertenecería al pasado. Luego, Todorov plantea subdivisiones entre lo fantástico, lo extraño y lo maravilloso, y menciona ejemplos de relatos en los cuales el hecho sobrenatural, al final de la historia, presenta una explicación racional y, por lo tanto, corresponderían a lo fantástico extraño. Si el hecho sobrenatural, al final de relato, no presenta explicación racional, sino que se acepta tal hecho, entonces, el cuento se hallaría en el subgénero de lo fantástico maravilloso. Por lo tanto, en los subgéneros de lo fantástico extraño y de lo fantástico maravilloso se insertarían narraciones donde la vacilación se mantiene hasta el final, lugar de la narración donde la duda se desvanecería y el relato pertenecería a lo extraño o lo maravilloso.

Pero, según nuestro parecer, lo fantástico extraño realmente no sería fantástico, pues, al final del relato, lo sobrenatural tendría una explicación racional y se quedaría en el ámbito de lo extraño; y en lo fantástico maravilloso, al término del relato, el hecho sobrenatural no tendría una explicación racional y el lector asumiría la existencia de lo fantástico como posible en un mundo como el nuestro, por lo tanto, los relatos de este tipo sí serían fantásticos. El problema con la propuesta de Todorov es que basa lo fantástico en la vacilación o la duda del lector implícito, el narrador o el personaje, elemento que solo explicaría algunos textos, sobre todo, los relatos fantásticos del siglo XIX, pero que no sería suficiente para explicar narraciones fantásticas del siglo XX, en las cuales el hecho sobrenatural o imposible es evidente y no hay duda de su presencia u ocurrencia, como se presenta en *La metamorfosis*. La vacilación, por lo tanto, no puede ser tomada como una característica determinante para distinguir la fantasticidad de un texto narrativo.

2.2 Propuesta de David Roas

David Roas, en su libro antológico *Teorías de lo fantástico* (2001), plantea como rasgos del relato fantástico las siguientes características. Para que un relato sea fantástico, la presencia de un hecho sobrenatural es una condición necesaria. Este implica una transgresión de las leyes que organizan el mundo real y supone una amenaza a la realidad, pues la existencia de lo imposible conduce a dudar de nuestra realidad y a pensar en otra diferente. La segunda condición es que la transgresión que define lo fantástico solo se puede producir en narraciones ambientadas en nuestro mundo, en relatos donde el narrador representa un mundo semejante al del lector. Por lo tanto, la historia narrada deberá ser contrastada con nuestra realidad para poder determinar si se inscribe o no dentro del discurso fantástico; la realidad representada en el texto entra en relación con lo real extratextual, es decir, nuestra realidad. Frente a la vacilación planteada por Todorov, Roas sostiene que lo fantástico no se define como una duda que el lector implícito debe resolver, pues esto solo se cumple en algunos relatos, por el contrario, hay narraciones en los cuales la evidencia del hecho fantástico es innegable. Un tercer rasgo es que el relato fantástico se caracteriza por su marcado realismo. El efecto de realidad que se construye en el relato fantástico es igual o superior que el representado en una narración realista, pues el efecto producido por el hecho sobrenatural será mayor en el lector cuando este irrumpa en un mundo semejante al nuestro. El cuarto rasgo, que rechaza Todorov en su libro, es el miedo. Roas lo rescata como un elemento importante; el miedo, no en el sentido de susto, sino en el sentido de inquietud, de extrañamiento, una reacción de amenaza frente a lo desconocido, frente a lo fantástico. El crítico español aclara y mejora las propuestas del crítico francés. Además, menciona que entre lo fantástico y lo maravilloso la división no es tan clara, pues hay narraciones que están a medio camino entre ambos géneros (p. 12) y menciona dos formas híbridas: el realismo maravilloso y lo maravilloso cristiano.

2.3. Requisitos de lo fantástico

A partir de las lecturas previas de Todorov, Roas y otros, proponemos que para que una narración sea considerada fantástica debe cumplir los siguientes requisitos (Vega, 2017):

La presencia de un elemento sobrenatural: el relato fantástico debe presentar un elemento, hecho o ser sobrenatural, que transgreda las leyes que rigen la realidad, cuya presencia represente un conflicto entre lo posible y lo imposible dentro del mundo representado. Este se manifiesta como un choque

de dos órdenes: lo real y lo sobrenatural. El término sobrenatural se utiliza en el sentido de que excede los límites de lo real, es decir, que está fuera de ella, es lo imposible. Roas plantea que la esencia de toda narración fantástica es la confrontación problemática entre lo real y lo imposible (2011, p. 14). El hecho o ser fantástico se define en conflicto y contraste con la realidad del mundo representado, pues supone una ruptura o transgresión de las leyes físicas que rigen nuestro mundo.

El marcado realismo o hiperrealismo del mundo representado: en las narraciones fantásticas, el mundo representado debe ser semejante al del lector, es decir, es un mundo conocido por todos, un mundo regido por las reglas de la realidad cotidiana. Distinguiremos aquí dos tipos de realidad según Botton Burlá (1994): a) Realidad externa: es la del mundo objetivo, la realidad cotidiana o realidad científica (o como la llama Vargas Llosa la “realidad real”). b) Realidad interna: es la del mundo del texto, que presenta su propia objetividad que puede ser diferente a la de la realidad real.

Lo importante es que conserve su coherencia interna, es decir, su congruencia particular. Si dentro del mundo que presenta el relato aparece una ruptura de esa congruencia particular, aparece lo fantástico. Lo fantástico surge para destruir nuestra concepción de lo real e instalarnos en la inestabilidad. No ocurre así en los cuentos maravillosos ni en los de ciencia ficción, que no corresponden a nuestra realidad real, pero que siguen sus propias reglas y hay una coherencia interna propia de esos textos. Lo fantástico solo funciona al ser insertado en un mundo semejante al nuestro, plasmado en sus mínimos detalles y mediante el uso de técnicas que busquen la verosimilitud para que el lector se convenza de estar en un mundo representado que es idéntico al que vive. Este hiperrealismo es muy importante para que, al aparecer lo fantástico, se produzca el efecto de extrañamiento y miedo en el personaje y el lector implícito.

La presencia del miedo: Todorov negó en sus condiciones de lo fantástico la presencia del miedo como elemento constituyente de lo fantástico, aunque sí lo reconoce como un efecto ligado a la función pragmática del relato fantástico; en cambio, había resaltado la vacilación como parte importante de lo fantástico. Esta vacilación o duda se produce en el lector y el protagonista del relato y es el lector el que decidirá, fuera del texto, si hay una explicación frente la irrupción de lo fantástico. Según nuestra perspectiva, más que hablar de vacilación, que es un efecto extratextual, pues es una reacción del lector, que puede ser compartida por los personajes del relato, debemos hablar de la ambigüedad propia o

inmanente de algunos relatos, en los que es difícil determinar a partir del texto si estamos o no ante un hecho fantástico, tal como ocurre en *Otra vuelta de tuerca* de Henry James o en “Los jacarandás” de Ribeyro.

Por otro lado, el miedo sí puede ser considerado como parte constituyente de lo fantástico, efecto que ya ha sido tomado en cuenta por Lovecraft en *El horror en la literatura* (2002), también por Vax, Caillois y rescatado por Roas. Vax lo denomina estremecimiento; Caillois lo llama terror sobrenatural; mientras que Roas lo nombra miedo metafísico. Con respecto a la diferencia entre miedo físico (o emocional) y miedo metafísico (o intelectual), Roas indica que el miedo físico es el que produce la amenaza física, la muerte y lo materialmente espantoso, que se puede hallar en las narraciones fantásticas y otras narraciones; es compartido por los personajes y el lector. En cambio, el miedo metafísico es propio y exclusivo de lo fantástico y atañe directamente al receptor, aunque puede ser experimentado por los personajes. Este miedo se produce cuando nuestras convicciones sobre lo real dejan de funcionar (Roas, 2011, p. 96). El miedo metafísico es el que constituye a lo fantástico, pues el personaje o los personajes experimentarán este miedo ante la presencia de lo fantástico. Este miedo metafísico se puede relacionar con lo siniestro, lo ominoso o el sentimiento de extrañeza planteado por Freud (1992 [1919]).

La negatividad de lo fantástico: lo fantástico es una transgresión de las leyes que organizan nuestro mundo y constituye una amenaza a la idea de realidad de los personajes e incluso a su propia existencia. Nada queda igual tras la irrupción de lo fantástico, si este no causa la locura, la desaparición o pérdida del protagonista, al menos lo deja en un estado de perplejidad o extrañeza, pues su mundo ha sido puesto en cuestionamiento. En los relatos maravillosos, tras una lucha de las fuerzas del bien y del mal, las cosas vuelven a su orden y el bien triunfa, es decir hay un desenlace “feliz”; en cambio, en las narraciones fantásticas, el orden de las cosas se altera, nada queda igual y generalmente se produce un desenlace fatal para el protagonista o su idea de realidad queda subvertida, tal como plantea Caillois (1970, p. 11).

El efecto negativo de lo fantástico se puede manifestar mediante la locura, la condenación del alma o la muerte del personaje, o por la perplejidad, la angustia o extrañeza frente al trastocamiento de las leyes de la realidad. Los personajes que sobreviven al hecho o fenómeno sobrenatural quedarán sumidos en un estado de extrañamiento, extrañeza o angustia, pues la realidad presenta fisuras en las que se atisba una otredad amenazadora.

3. Revisión bibliográfica

Algunos críticos han realizado algunas clasificaciones de los cuentos de Valdelomar y aquí nos centraremos en los cuentos fantásticos.

En la “Nota bibliográfica” del libro *Valdelomar. Cuento y poesía* (1959), Augusto Tamayo Vargas realiza una rápida mirada por los géneros trabajados por Valdelomar y con respecto a su narrativa menciona la influencia de autores como D’Annunzio, Edgar A. Poe y Henry James. Sobre los cuentos que nos interesan, hace alusiones breves a “El beso de Evans”, “Finis desolatrix veritae” y “El Hipocampo de oro”. Sobre los dos primeros cuentos mencionados dice lo siguiente:

La primera aplicación de la técnica del cuento la realiza Valdelomar en “El Beso de Evans” que subtitula “cinematográfico” y que publica en *Balnearios* –13 de agosto de 1911–. La ironía de Valdelomar nos presenta un amor entre la tierra y el cielo, con aquel final melancólico de Evans cuando aprecia la traición de la amada desde su lugar entre los ángeles. Puede vincularse este cuento a “Finis Desolatrix Veritae” (sic), sólo que en éste la visión escéptica del mundo y del más allá adquiere una mayor acentuación aflitiva, desesperada, o mejor dicho desesperanzada. Dos cuerpos peregrinos en la otra vida se quejan de la desolación de la nada y cuando uno de ellos expresa su confianza en Cristo, el otro responderá que él es Cristo sumergido en la misma oscuridad final. Esta presencia de la muerte definitiva y cruel tiene algunas reminiscencias de Manuel González Prada y anticipo de la poesía de César Vallejo. (Tamayo, 1959, p. 22)

Tamayo Vargas se centra en el aporte técnico al cuento que significó “El beso de Evans”, pues incluía elementos del guion cinematográfico, y sobre “Finis desolatrix veritae” resalta la visión escéptica que irradia el cuento. Lo interesante es que liga los dos cuentos por la temática religiosa, pues presentan elementos cristianos, aunque con ciertas diferencias que mencionaremos más adelante. Y sobre “El Hipocampo de oro” menciona:

Es este último un cuento aparecido en la revista *Stylo*, el 1º de abril de 1920 constituyendo una de las más importantes producciones aparecidas después de la muerte de su autor. Coincidiendo con José Jiménez Borja, Luis Fabio Xammar señalaba “El Hipocampo de Oro” como la culminación de su maestría literaria, especificando que “armoniza el lirismo de sus cuentos costenos, con la creación puramente fantástica”. Y añade que: “vigilia y sueño; realidad y fantasmagoría; son los polos de este eje de milagrería”. Lucyle de Taylor en su tesis: *Teoría sobre el cuento y su aplicación*

a los cuentos de Abraham Valdelomar, también muestra su preferencia por “El Hipocampo de Oro” al estudiar la maestría con que nuestro autor aplicó la fórmula de Henry James al cuento peruano. (p. 26)

Así basado en los juicios de otros estudiosos, Tamayo señala la importancia de “El Hipocampo de oro”, al cual considera como la cima de la producción literaria de Valdelomar por sus rasgos formales y temáticos.

Armando Zubizarreta en el prólogo de la selección de los cuentos de Valdelomar publicados en 1969 por la editorial Universo dice lo siguiente sobre los cuentos fantásticos:

Los cuentos fantásticos significan, en verdad, una especie de última depuración de dos líneas, la del cuento criollo y la del cuento decadentista, es decir, en algún sentido, de los cuentos yanquis. Establecer claramente esta categoría dentro de su producción permite comprender cómo Valdelomar está también presente, en alguna medida, en la nueva perspectiva que empezó a abrirse entonces, como ruta promisorias, para la narrativa corta latinoamericana. (1969, p. 12)

Aquí el crítico reconoce la importancia de Valdelomar como iniciador de la vertiente fantástica en Latinoamérica que todavía en esa época era sólo una promesa, según él. Luego, realiza un resumen de los cuentos que considera fantásticos y menciona a “Finis desolatrix veritae” y a “El Hipocampo de oro”.

En su *Antología del cuento fantástico peruano* (1977), Harry Belevan inserta dos cuentos de Valdelomar como fantásticos: “Los ojos de Judas” y “Finis desolatrix veritae”. Aunque en el presente texto no analizaremos “Los ojos de Judas”, que según nuestro punto de vista sí es un cuento fantástico, podemos incluir lo que plantea Belevan sobre este cuento:

Es precisamente la perfecta amalgama de un paisajismo vernacular y de un motivo que llamaríamos universal, el rasgo más característico de “Los ojos de Judas”, y el que suscita los síntomas fantásticos que, en este cuento, afloran por entre los intersticios de la escritura y la descripción naturalistas de una doble trama: por un lado, la visión premonitoria de un niño, por otro, la negación del axioma de “la maldad eterna” por la cual Judas se reivindicaba de su humillante traición... Largas reflexiones embebidas de melancólicos recuerdos de infancia van dando pie a un personaje espectral, “la señora blanca”, a partir del cual la etérea realidad ambiental del cuento, lejos de transformarse se adueña irreductiblemente de los síntomas

fantásticos, afirmándolos como rasgos naturales de la anécdota. (1977: 74)

Estamos de acuerdo con lo planteado por Belevan, pues en “Los ojos de Judas” se inserta lo fantástico paulatinamente. Y sobre “Finis desolatrix veritae” se mencionará su propuesta más adelante.

Ricardo González Vigil en *Abraham Valdelomar* (1987) reconoce la importancia del escritor pisqueño y sostiene que es el mayor cuentista peruano del marco modernista-posmodernista por su versatilidad, originalidad, expresividad y profundidad. Al hablar sobre sus cuentos los clasifica en los siguientes tipos: exóticos, incaicos, yanquis, criollos, chinos, fantásticos, humorísticos y cuasivanguardistas. Dentro de lo fantástico sitúa a “El Hipocampo de oro” y “Finis desolatrix veritae”, pero “El beso de Evans” es incluido como cuento yanqui y “Hebaristo, el sauce que murió de amor” se halla dentro de los cuentos criollos.

En el tomo 2 de la edición de las *Obras completas* (2001) de Abraham Valdelomar, el crítico Ricardo Silva-Santisteban plantea una clasificación de la narrativa del autor, en el que toma como base los textos publicados en vida y sus proyectos literarios, pero también el crítico agrega otras propuestas. Así propone dentro de la narrativa valdelomariana: “Cuentos exóticos”, “Novelas cortas”, “Cuentos criollos”, “Cuento cinematográfico”, “Cuentos yanquis”, “Cuentos chinos”, “Cuentos humorísticos”, “Los hijos del Sol”, “Cuentos fantásticos” y “Esbozos y fragmentos”. Dentro de los cuentos fantásticos, incluye “Finis desolatrix veritae” y “El Hipocampo de oro”. “El beso de Evans” aparece bajo el rubro de cuento cinematográfico y “Hebaristo, el sauce que murió de amor” está incluido dentro de los cuentos criollos. Lamentablemente, no hallamos ningún juicio crítico sobre los cuentos mencionados y Silva-Santisteban sólo se dedica a mencionar los importantes datos bibliográficos de las primeras publicaciones. Pero se observa que repite las clasificaciones anteriores.

Carlos López Degregori analiza, en su artículo “Abraham Valdelomar y lo fantástico: una identidad esquiva” (2016), tres cuentos de este autor que califica como fantásticos. Se trata de los relatos “Los ojos de Judas”, “El beso de Evans” y “Finis desolatrix veritae”. Sobre “Los ojos de Judas”, indica que es un relato que diluye los límites entre lo autobiográfico y lo ficcional, incluso plantea que es un relato de aprendizaje, cuya narración se vincula al ritmo musical del vaivén de las olas. Se aborda el tema de la muerte, el cual se relaciona con el mundo del sueño y las fronteras imprecisas de lo fantástico. Concluye que el relato aborda el fin de la inocencia y el ingreso al mundo de los adultos. El crítico resalta el carácter

ambiguo del relato, pues el narrador protagonista configura la trama de esa manera. Con respecto a “El beso de Evans”, se alude a la estructura fragmentada que preludia las rupturas vanguardistas y la dialéctica con el cine. El cuento es el “relato de la ocupación del otro que no somos para alcanzar una identidad” (p. 98). Luego, nuevamente, el investigador vincula la trama de los relatos con la biografía del autor, pues sostiene que Valdelomar ocupa a Evans, como si el personaje fuera el alter ego del autor. Por último, sobre “Finis desolatrix veritae”, López Degregori propone que presenta una carnavalización de la muerte y una mirada escéptica frente a la existencia de Dios.

4. Resultados y discusión

4.1. “Hebaristo, el sauce que murió de amor”

Este cuento fue publicado por primera vez en *Mundo Limeño 12*, el 18 de agosto de 1917 y luego formó parte del conjunto de cuentos de *El Caballero Carmelo*, que salió a la luz en 1918. El relato está dividido en seis partes y cuenta la historia paralela de Hebaristo, un sauce, y Evaristo Mazuelos, un farmacéutico. El cuento es configurado por un narrador heterodiegético, quien a lo largo de la historia va comparando los rasgos y vivencias del sauce Hebaristo y el farmacéutico Evaristo, dos sujetos de existencia solitaria e intrascendente. A ambos les atribuye rasgos de orfandad, soledad, esterilidad y tristeza. El cuento tiene como núcleo de la historia el enamoramiento de Evaristo, quien se prenda de Blanca Luz (nombre sugerente debido a la vida oscura y taciturna del farmacéutico), joven a la cual idealiza e incluso dedica un poema, que el narrador aprovechara para realizar una pequeña crítica literaria. Lamentablemente, esta posible relación no se llega a concretar, sumiendo a Evaristo en la tristeza, mientras envejece, al igual que el sauce, que también espera que sus flores sean fecundadas, pero esto no ocurre y también envejece estéril. El encuentro entre ambos se produce cuando el farmacéutico, para aliviar sus penas, se sienta todos los días bajo la sombra del solitario sauce, el cual se acostumbra a su presencia, hasta que un día falta. Y al final ambos terminan unidos en la tumba, pues Evaristo, el farmacéutico, muere y el ataúd en el cual es enterrado está fabricado con la madera del viejo sauce Hebaristo. El final es humorístico y esto atenúa lo misterioso y lo extraño del relato.

Al analizar al personaje de Evaristo Mazuelos, se observa que este es un sujeto criollo, pues pertenece a una clase provinciana emergente, tiene el oficio de farmacéutico, pero lleva una vida anodina en un pequeño pueblo. Se caracteriza por ser indiferente a los problemas de los otros a quienes escuchaba, ya que irónicamente trabaja en la botica *El amigo del*

pueblo. Su contraparte, el sauce Hebaristo, también es un ser solitario, alejado de otros seres y que presta su sombra de manera indiferente a los campesinos.

Se puede plantear que no estamos ante un cuento fantástico, pues está más ligado a lo extraño, ya que, en ningún momento, se percibe el hecho sobrenatural o imposible que transgrede las reglas de nuestro mundo, y los personajes no manifiestan la duda o extrañeza ante los hechos narrados. El paralelismo entre el árbol y el farmacéutico es manipulado por el narrador a partir del nombre que le da al sauce: “Debía llamarse Hebaristo y tener treinta años, porque había el mismo aspecto cansino y pesimista, la misma catadura enfadosa y acre del joven farmacéutico de *El amigo del pueblo...*” (Valdelomar, 2000, p. 200). Y a lo largo del relato estos rasgos son presentados de manera paralela para dar la idea de alma gemela o quizás del doble, pero estas ideas sugeridas no se perciben como parte de lo fantástico.

En cuanto a otro punto, podemos ver características recurrentes de la estética de Valdelomar, tales como el ambiente pueblerino o provinciano (que parece ser Pisco, pues el narrador solo coloca la letra inicial P.) de sus cuentos criollos, el momento crepuscular, el panteísmo y la humanización de animales y plantas que es ya común en los cuentos valdelomarianos. Al igual que en “El Caballero Carmelo” y otros relatos, el narrador atribuye rasgos humanos a los animales y plantas, y en el cuento analizado estos rasgos de humanidad forman parte del estilo del narrador y, en ningún momento, se presenta el salto cualitativo hacia lo fantástico, quedándose solo en lo alegórico: dos seres cuyas vidas son la alegoría de la soledad. Por ello, podemos concluir que el relato es un cuento extraño, vinculado al panteísmo característico de la narrativa del autor.

Johnny Zevallos en la revista virtual *El Hablador II*, en el artículo “Valdelomar vs. Valdelomar. ‘Hebaristo, el sauce que murió de amor’ o el retrato del artista (edición crítica)” plantea la inclusión de este cuento dentro de la producción fantástica de Valdelomar:

Entre los *Cuentos fantásticos* hemos preferido incluir a “Hebaristo, el sauce que murió de amor”, “Finix desolatrix veritae”, “El beso de Evans”, “El Hipocampo de oro”, “El buque negro” y “La Paraca”. A diferencia del acápite anterior, el contexto de estos relatos prioriza el ambiente y el clímax narrativo para determinar sujetos y espacios propuestos por el narrador. Estos mundos imaginados contienen esquemas narrativos que legitiman la validez de otros espacios ficcionales. (...) El relato consuma la trayectoria estética del escritor; cierra una fase creativa tras la búsqueda de un estilo propio: la predilección por el género

fantástico. La crítica, sin embargo, ha juzgado la temática de este cuento en particular desde un enfoque colectivo antes que individual, puesto que se asume códigos análogos a los demás textos que se reúnen en *El Caballero Carmelo*.

El texto de Zevallos menciona la adscripción de este cuento a lo fantástico junto a otros cuentos, pero no lo explica, solo lo asume, además que no utiliza ninguna teoría sobre lo fantástico ni analiza desde este aspecto el cuento.

4.2. “El Hipocampo de oro”

Es habitual encontrar este cuento en casi todas las antologías de Valdelomar y bajo el rótulo de cuento fantástico, pero realmente se inscribe dentro de lo maravilloso. “El Hipocampo de oro” fue publicado por primera vez con el título de “El Príncipe Durazno” en la revista *Varietades* 606-607 en 1918 y luego apareció en su versión final y con el título que ha quedado hasta ahora en *Stylo* 1 en 1920.

“El Hipocampo de oro” está dividido en seis partes y es relatado por un narrador heterodiegético. A semejanza de sus cuentos criollos, el espacio donde se desenvuelve la historia es un ambiente costeño y aparentemente provinciano, donde los elementos recurrentes como el mar y el momento crepuscular aparecen, pero este espacio se presenta enrarecido, no podemos identificarlo como un lugar específico de nuestro país, como sí se presenta en otros relatos del autor. A pesar de ciertas alusiones, como la aldea de pescadores indígenas y la mención del descubridor de América (“Era como un antiguo galeón de aquellos en que Colombo emprendiera la conquista del Nuevo Mundo”), que harían pensar en que la historia transcurre en nuestra costa, no hay más pistas sobre el espacio específico en el que se desarrolla la trama y a lo largo de ella este se va enrareciendo hasta convertirse en un espacio mítico o maravilloso e instalarse en la lejanía, tal como menciona Kusi Pereda: “En ‘El Hipocampo de Oro’ encontramos lo maravilloso exótico porque el elemento de lejanía que está presente en este cuento es un recurso básico para producir el efecto fantástico” (1998, p. 23). La misma idea la podemos hallar en Armando Zubizarreta: “En ‘El Hipocampo de Oro’, el paisaje criollo se hace irreal hasta alcanzar a la calidad de mito y descender hasta las profundidades de las fuerzas mágicas de la naturaleza” (1969, p. 12).

Lo maravilloso se manifiesta, también, en la humanización de los animales y plantas; no solo hablamos del Hipocampo de oro, sino de la tortuga dotada de pensamiento que acompaña a la viuda Glicina y del durazno que dialoga y llora tras ceder su flor a la viuda. Lo maravilloso, además, se

reafirma con la aparición del príncipe Lohengrin, hijo de Parsifal, personaje sacado de la saga artúrica. Lohengrin aparece solo una noche y comparte el lecho con Glicina para luego marcharse y no volver. Este personaje forma parte de las leyendas medievales germánicas y, por lo tanto, pertenecería también a lo maravilloso. En el relato es presentado como el alma gemela de Glicina, quien también es un ser extraño en la aldea, pues es una mujer alta, blanca, esbelta y hermosa que contrasta con la fisonomía de los pescadores indígenas.

Por otro lado, el hecho sobrenatural, la existencia de un Hipocampo de oro con poderes mágicos, es conocido por los pescadores y asumido con naturalidad o normalidad por estos sin ningún cuestionamiento, por lo tanto, lo fantástico no se presenta en el texto, sino lo maravilloso, tal como sostiene Todorov. La protagonista Glicina no parece tener miedo frente a este ser sobrenatural, el Hipocampo de oro, y le pide su deseo de tener un hijo, pues el príncipe la había dicho que pasado el tiempo de espera (tres años, tres meses, tres semanas y tres noches) podría buscar el fruto de su amor. Este número tres se repite a lo largo del cuento; son tres cosas las que pide el Hipocampo de oro para poder vivir como rey. Esta repetición y la trama misma se construyen a partir de la estructura de los cuentos de hadas que surgieron en la tradición oral, y que en la clasificación de Todorov pertenecerían a lo maravilloso. Además, podemos encontrar dos antecedentes literarios del cuento de Valdelomar, hablamos de “Historia de una madre” de Hans Christian Andersen y “El ruiseñor y la rosa” de Oscar Wilde, en los cuales hallamos semejanzas argumentales, como el sacrificio que realizan los protagonistas y el intercambio de dones para que la madre recupere al hijo que se lleva la muerte y el ruiseñor consiga la rosa para el joven enamorado, respectivamente.

En resumen, “El Hipocampo de oro” no se puede clasificar como cuento fantástico, sino como maravilloso, debido a que los hechos sobrenaturales son asumidos como normales por los personajes; además no hallamos un marcado realismo como menciona Roas, sino que el espacio está enrarecido y los datos temporales y espaciales son imprecisos e instalan el cuento en una lejanía exótica, propia del mito y de los cuentos de hadas. Por último, los personajes maravillosos provienen de distintas tradiciones culturales: algunos provienen de leyendas medievales; otros, de cuentos de hadas, y estos poseen dones sobrenaturales.

4.3. “Finis desolatrix veritae”

Tanto “Finis desolatrix veritae” como “El beso de Evans” se construyen a partir del discurso religioso cristiano. El primero es el que se basa en una parte

del discurso cristiano, en la profecía bíblica de la resurrección de los seres humanos en el fin de los tiempos, pero para contradecir dicho discurso, pues en el cuento se habla de un tiempo alejado en el futuro en el que se produce el fin del mundo. Por lo tanto, se puede decir que el cuento es un relato de anticipación en el que se presenta un hecho imposible, como es la reanimación de los seres humanos, pero no para ser salvados por la divinidad, sino para contemplar un final aterrador, el fin de la humanidad y del planeta. Se plantea una realidad alternativa a la profecía bíblica, que se relaciona más a lo maravilloso.

Por otro lado, no hallamos el realismo necesario, pues el ambiente, si bien es la Tierra, no sabemos en qué lugar exactamente suceden los hechos ni tampoco el tiempo específico, aunque se sugiere que es en algún tiempo del futuro. Esto genera ciertos problemas, pues podemos decir que los cuentos fantásticos ocurren en un tiempo de nuestra historia, ya sea el pasado o en el presente, pero no en el futuro, pues tal como dice Roas para determinar lo fantástico es necesaria la intervención del horizonte sociocultural y en el cuento las referencias temporales y geográficas son escasas. Harry Belevan menciona una idea que haría pensar que este texto es fantástico, pero más bien reafirmaría nuestra propuesta de que estamos ante un cuento maravilloso cristiano:

“Finis desolatrix veritae” es por el contrario un relato expresamente desasido de cualquier realidad tangible. Poema de la desilusión religiosa, es también el destiempo inmemorial en el que ha de vivir el último de los hombres una vez cumplidas las profecías: el reencuentro de un cristiano con su Mesías que busca, como aquel, la diestra de Dios Padre... (1977, p. 74)

Las referencias culturales del lector ayudarían de alguna manera a ubicar el cuento en el futuro, según aparece en las profecías bíblicas, aunque el relato podría considerarse en la categoría de cuento de anticipación, ya que aparecen algunos elementos de este tipo de narraciones. El hecho sobrenatural en sí es la resurrección de los seres humanos en el fin de los tiempos, hecho que sería llevado a cabo por Dios según la tradición cristiana, dicho milagro aparece en los textos bíblicos, y Cristo, en el Nuevo Testamento, es el único capaz de realizar este prodigio como la resurrección de Lázaro o su propia resurrección. Irónicamente en el cuento, a través del diálogo de los dos personajes, llegamos a conocer que el personaje con el que conversa el narrador protagonista es Cristo y este se manifiesta de lo más escéptico frente a la idea de salvación o incluso de la existencia de Dios. La intención del narrador es desacralizar la imagen de Cristo y negar su divinidad, tema común en la narrativa modernista y decadentista de fin de siglo. Y a través de la voz de este Cristo escéptico percibimos la idea de irrealidad del ser humano y del mundo:

- (...) Ahora somos una vana imagen intangible; somos un recuerdo, pero toca tus miembros, busca tus huesos; no encontrarás nada, nada.
- Y toqué mis miembros y nada era perceptible. Yo era una especie de efluvio, una idea, algo intangible, vago.
- Pero la humanidad no puede perecer así. Tenemos un fin. Yo soy creyente. Yo creo en Dios.
- Dios era lo que animaba el mundo y ya ves que no existe el mundo. ¿Dónde está, pues, Dios?
- Dios existe y es eterno. Él vendrá por sus hijos. Jesucristo me acompaña. Yo creo que él vendrá; él es la esperanza, él áncora de salvación del mundo. Él se sacrificó por los hombres...
- ¡Quién sabe! (381)

El cuento se vincularía a un futuro distópico y apocalíptico en el que los muertos regresan a la vida, a la espera de la redención divina, pero este deseo de salvación se ve truncado ante el descubrimiento de una terrible verdad: Cristo no tiene carácter divino, no existe Dios y el fin se avecina.

4.4. “El beso de Evans”

Técnicamente, “El beso de Evans” representó un primer intento de modernización narrativa, pues Valdelomar incorporó elementos cinematográficos a dicho relato que se construye a partir de planos espaciales definidos como son la Tierra, el Cielo y el Infierno y en el cual también no se sigue una narración en un orden cronológico lineal, pues el narrador fragmenta la historia y la reordena mediante saltos temporales, en este caso analepsis.

En la antología de Armando Zubizarreta y en el pequeño estudio de González Vigil, este cuento aparece como cuento yanqui, no sabemos el motivo por el cual se le clasifica como tal, pues el personaje Evans Villard se menciona que es parisiense, además la historia que se desarrolla no transcurre en Estados Unidos, sino en París y otros espacios ultraterrenales. El cuento se inicia con la muerte del escritor Evans Villard y termina con el discurso de su entierro y, en medio, se narra lo que ha ocurrido entre Evans y Alice y la cita que nunca se realizó entre ambos, porque Evans fue envenenado por el conde Bellotti, rival de amores, quien lo sustituye. Además, aparecen otros dos espacios, el Cielo y el Infierno. En el Cielo, Dios y Gabriel dialogan sobre la huida de varias almas hacia el Infierno y, en esta parte, el narrador realiza con ironía una crítica al paraíso cristiano al

compararlo con los paraísos de las demás religiones, pues el espacio celestial es mostrado como monótono y aburrido. Evans llega al Cielo, pero este se duerme y en sueños asiste a la cita con Alice; sin embargo, este sueño es una tentación del Demonio, quien quiere ganar su alma. Evans es despertado por Gabriel y le muestra lo que ha pasado realmente: Alice se ha encontrado con Bellotti y la ha besado. Evans al ver esto se siente triste, pero decide aceptar la propuesta del Demonio, pues, a pesar de que Alice besa a Adalberto Bellotti, él puede sentir los besos como si su alma se posesionara del cuerpo de su rival. La misma Alice, al besar al conde Bellotti en aquella cita inesperada, siente que ha besado a Evans y esto le ha parecido extraño.

Este relato sí es un cuento fantástico, pues se encuentra en él un hecho sobrenatural: la posesión del cuerpo de Bellotti por el alma del difunto escritor Evans, que constituye un tipo de doble según Dolezel. Se produce una ruptura de las leyes físicas, ya que el regreso de las almas de los muertos a nuestro mundo físicamente es imposible.

Además, la participación del Demonio, tal como menciona Roas es ya un elemento fantástico, esta idea la manifiesta en la nota a pie de página cuando explica lo maravilloso cristiano: “No incluyo aquí los cuentos sobre pactos demoniacos y otras intervenciones diabólicas, puesto que en ellos el demonio debe ser entendido, más allá de su original sentido religioso, como simple encarnación del mal” (2001: 13).

Aunque, tal vez, habría cierta duda en determinar si este cuento pertenece a lo maravilloso cristiano (como en “Finis desolatrix veritae”) o a lo fantástico, pero nos inclinamos por la segunda opción debido a la irrupción de un hecho sobrenatural en nuestro mundo real: el retorno del alma de Evans y la posesión del cuerpo de su rival. El texto presenta dos espacios de realidad diferenciados: la realidad terrenal –en el cual están los personajes humanos como Evans (antes de morir), Bellotti y Alice– y una realidad ultraterrenal conformada por el Cielo y el Infierno con sus respectivos habitantes. Entre estas dos realidades, no hay mezcla y los personajes humanos nunca se enteran de los sucesos en el otro mundo, pero entre ambos planos de realidad se presenta una pequeña fisura a partir del pacto entre el alma de Evans y el Demonio: el alma de Evans puede regresar a la Tierra y tomar posesión del cuerpo de Bellotti para ver a Alice, quien, de alguna manera, percibe la presencia del difunto escritor, aquí radicaría lo fantástico. Este efecto fantástico se lograría por el realismo que el narrador heterodiegético le imprime al relato, puesto que nos sitúa en un espacio concreto: Francia. Lo novedoso en cuanto a lo estructural radica en esta alternancia de espacios y tiempos fragmentados que nos permiten reconstruir la historia. Sobre el cuento menciona Zubizarreta:

En “El beso de Evans”, cuento cinematográfico según reza el subtítulo, la fantasía se desplaza ágilmente en diversos escenarios, para proporcionarnos una doble perspectiva de la existencia de Evans Villard, joven trasatlántico, audaz, enamorado de Lady Alice, ha muerto a manos de su rival, el conde Belloti (sic). Desde la eternidad –perspectiva fantástica– contempla el cumplimiento imaginativo de su propia cita frustrada con Lady Alice y, a la vez, comprende que ha sido víctima de una sustitución por su rival. Evans decide renunciar al cielo e ir al infierno a condición de ser llevado siempre a donde indique Lady Alice, irónica renuncia a sí mismo para entregarse a la voluntad de la infiel. (1969: 11)

El cuento presenta reminiscencias bíblicas del *Libro de Job* y también del *Fausto* de Goethe, que se combina con la ironía y el humor que se manifiesta entre la lucha, con argucias, entre Dios y el Demonio por las almas de los muertos, en el cual el mundo celestial termina mal parado. En el relato, se aborda, a la vez, el tema del doble a partir de la posesión del cuerpo de Bellotti por el alma del difunto Evans. El conflicto se origina por el deseo amoroso hacia la hermosa joven Alice. Según la clasificación del doble planteada por Dolezel, el doble correspondería a un doble por fusión, pues los seres duplicados aparecen al inicio separados para luego compartir el mismo cuerpo, mediante la posesión, don permitido a Evans por el Diablo.

5. Conclusiones

La mayoría de críticos al abordar la cuentística ha venido repitiendo clasificaciones erróneas de los relatos de Valdelomar y ha encasillado cuentos como “El Hipocampo de oro” y “Finis desolatrix veritae” dentro de lo fantástico cuando realmente estos se insertan dentro de lo maravilloso.

“El Hipocampo de oro” es un cuento maravilloso que presenta rasgos de los cuentos de hadas tradicionales y tendría como antecedentes literarios los textos de Andersen y Wilde.

“Finis desolatrix veritae” es un cuento de anticipación, que está construido a partir de una profecía bíblica, en la cual el narrador muestra un marcado escepticismo, además de que niega la divinidad de Cristo y la existencia de Dios.

“Hebaristo, el sauce que murió de amor” es un cuento extraño y, a la vez, alegórico. El paralelismo del sauce y el farmacéutico es una estrategia del narrador para mostrar la alegoría de la soledad ligado a la concepción panteísta del autor.

“El beso de Evans” sí puede ser considerado un cuento fantástico por la ocurrencia del hecho sobrenatural que transgrede las reglas físicas del mundo real, a través de la posesión corporal, el pacto diabólico y el tema del doble, además, por la relación que se da entre dos realidades distintas.

6. Referencias bibliográficas

- Belevan, H. (1977). *Antología del cuento fantástico peruano*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Botton Burlá, F. (2003). *Los juegos fantásticos*. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Caillois, R. (1970). *Imágenes, imágenes...* Edhasa.
- Dolezel, L. (2003). Una semántica para la temática: El caso del doble. En C. Naupert, (comp.), *Tematología y comparatismo literario* (pp. 257-275). Arco/Libros.
- Freud, S. (1992). *Obras completas XVII*. Amorrortu.
- González Vigil, R. (1987). *Abraham Valdelomar*. Empresa Periodística Visión Peruana.
- López Degregori, C. (2016). Abraham Valdelomar y lo fantástico: una identidad esquiva. En J. Güich, C. López Degregori y A. Susti, *Del otro lado del espejo* (pp. 87-101). Universidad de Lima. Fondo Editorial.
- Lovecraft, H. P. (2002). *El horror en la literatura*. Alianza Editorial.
- Pereda, K. (1998). Elementos fantásticos en “El Hipocampo de oro” de Abraham Valdelomar. *Aura*, (2), 22-30.
- Roas, D. (2001). *Teorías de lo fantástico*. Arco/Libros.
- Tamayo Vargas, A. (1959). Nota bibliográfica. En A. Valdelomar, *Cuento y poesía* (pp. 5-20). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Todorov, T. (1982). *Introducción a la literatura fantástica*. Ediciones Buenos Aires.
- Valdelomar, A. (2000). *Obras completas*. Copé.
- Vega Mendieta, N. (2017). *Propuesta de clasificación de los cuentos fantásticos de Julio Ramón Ribeyro*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7160>

Zevallos, J. (2006). Valdelomar vs. Valdelomar. “Hebaristo, el sauce que murió de amor” o el retrato del artista (edición crítica). *El Hablador*, (11). <http://www.elhablador.com/central11.htm>

Zubizarreta, A. Introducción. (1980). En A. Valdelomar, *Cuentos de Valdelomar* (pp. 7-14). Universo.

Conflicto de intereses

El autor no tiene conflictos de intereses.

Rol de los autores

NVM: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

| | | |
|----------------------|------|---|
| Nehemías Mendieta | Vega | nvega@lamolina.edu.pe |
| | | https://orcid.org/0000-0002-3559-1280 |