



Voces de la Educación

Vol.5 Núm.9 Enero – Junio 2020



Matemática intercultural en la transformación de la práctica pedagógica y la mejora de los aprendizajes, [Wilfredo Hernán Bizarro Flores*](#) Disfrutar del aprendizaje en el museo. Ideas para generar situaciones y experiencias educativas en primaria, [Víctor Amar *](#) Sobre la negociación a la mediación: herramientas para tratar los conflictos en la escuela del siglo XXI, [Jesús Fernando Pérez Lorenzo *](#) Cultura escolar y el refranero colombiano como testigo de la corrupción social, [Jean Paul Pico Hernández *](#) Voces de la ciberviolencia, [Luz María Velázquez Reyes y Gabriel Renato Reyes Jaimes *](#) La censura en la literatura infantil y juvenil: una historia interminable, [Juana Ruiz Arriaza *](#) Evaluación del aprendizaje: significados construidos por los docentes en la escuela rural primaria, [Ana M. Colmenares Escalona, Nellys M. Castillo Rodríguez y Marielys Ortiz *](#) La evolución conceptual del término currículo en México: la opinión de tres especialistas, [Efraín Martínez Ambrosio *](#) ¿Crear literatura o teorizarla? Una experiencia pedagógica en escritura dramática. Aportes a la educación literaria desde el aula universitaria, [Ricardo A. Sánchez Lara *](#) Epistemología de la ciencia y apertura para la investigación educativa, [Juan F. Álvarez Gaytán *](#) Enfoque procesual en el estudio de las representaciones sociales del maestro universitario, [Cristhian E. Fuentes Rodríguez y Carlos A. Murillo Cárdenas *](#) Jacques Rancière: emancipación e igualdad de las inteligencias, [Karla Yudit Castillo y Ma. Antonia Miramontes Arteaga *](#) Relación entre ética y poesía en la oratoria de José Martí, [Mercedes Rodríguez Menéndez.](#)



Voces de la Educación



Editor

Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Director

Marcelino Arias Sandi

Comité Científico Internacional

Guillermo Almeyra, Nilda Alves, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bonilla, Antonio Bolívar Botía, Carlos Calvo Muñoz, María Antonia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Carina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustín Ortega Cabrera, Jane Paiva, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Conceição Silva Soares, Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé, Felipe Aguirre Chávez.

Comité Científico Nacional

Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Wietse De Vries Meijer, Ines Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Bladimir Reyes Córdoba, Virginia Romero Plana, Betsy Soto Pérez, José Alfredo Zavaleta Betancourt.

Dictaminadores

Mitchell Alarcón Díaz, Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Iliana Marina Lo Priore Infante, Jesús Manso, Areli Mendoza Méndez, María De los Angeles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Hadar Enif Martínez Gallegos, Claritza Arlenet Peña Zerpa, Jesús Fernando Pérez Lorenzo, Jaime A. Portal Gallardo, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, María de los Dolores Valadez Sierra.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.

El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudios de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados. Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. 5, núm. 9, enero—junio 2020 es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.

www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 01 de febrero del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

<i>Matemática intercultural en la transformación de la práctica pedagógica y la mejora de los aprendizajes</i> Wilfredo Hernán Bizarro Flores.....	3
<i>Disfrutar del aprendizaje en el museo. Ideas para generar situaciones y experiencias educativas en primaria</i> Víctor Amar.....	26
<i>Sobre la negociación a la mediación: herramientas para tratar los conflictos en la escuela del siglo XXI</i> Jesús Fernando Pérez Lorenzo.....	40
<i>Cultura escolar y el refranero colombiano como testigo de la corrupción social</i> Jean Paul Pico Hernández.....	52
<i>Voces de la ciberviolencia</i> Luz María Velázquez Reyes y Gabriel Renato Reyes Jaimés.....	63
<i>La censura en la literatura infantil y juvenil: una historia interminable</i> Juana Ruiz Arriaza.....	76
<i>Evaluación del aprendizaje: significados contruidos por los docentes en la escuela rural primaria</i> Ana M. Colmenares Escalona, Nellys M. Castillo Rodríguez y Marielys Ortiz.....	90
<i>La evolución conceptual del término currículo en México: la opinión de tres especialistas</i> Efraín Martínez Ambrosio.....	118
<i>¿Crear literatura o teorizarla? Una experiencia pedagógica en escritura dramática. Aportes a la educación literaria desde el aula universitaria</i> Ricardo A. Sánchez Lara	129
<i>Epistemología de la ciencia y apertura para la investigación educativa</i> Juan F. Álvarez Gaytán.....	142
<i>Enfoque procesual en el estudio de las representaciones sociales del maestro universitario</i> Cristhian E. Fuentes Rodríguez y Carlos A. Murillo Cárdenas.....	149
<i>Jacques Rancière: emancipación e igualdad de las inteligencias</i> Karla Yudit Castillo y Ma. Antonia Miramontes Arteaga.....	157
<i>Relación entre ética y poesía en la oratoria de José Martí</i> Mercedes Rodríguez Menéndez.....	171

Matemática intercultural en la transformación de la práctica pedagógica y la mejora de los aprendizajes

Intercultural mathematics in the transformation of teaching practice and the improvement of learning

Wilfredo Hernán Bizarro Flores¹

¹Universidad Nacional del Altiplano Puno, email: wilfredobizarro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0267-6322>

Resumen: Frente a la problemática identificada: dificultades en el aprendizaje de la matemática el cual se refleja en los resultados al terminar el año escolar y en las diferentes pruebas aplicadas a nivel local, nacional e internacional. El artículo tiene como propósito por una parte la transformación de la práctica docente en aula y por otro lado como consecuencia de ella la de mejorar los niveles de aprendizaje estudiantil, luego de aplicar la propuesta de la Matemática Intercultural con estudiantes de la Institución Educativa Secundaria “Miguel Grau” de la comunidad de Huarijuyo, en los años 2013-2014, jurisdicción del distrito de Pichacani, provincia y región de Puno – Perú; se apeló a una investigación cualitativa, de tipo investigación acción pedagógica, la de transformar prácticas pedagógicas y proponer alternativas de solución al problema identificado, en la línea de educación matemática; desarrollando sesiones de aprendizaje en aula, en la horizontalidad de la Matemática Intercultural que responda a las necesidades, intereses, problemas y aspiraciones; que tenga sentido, que sean cercanas al mundo real y que el estudiantado sean los actores de su aprendizaje. Se ha observado en los resultados, la mejora de los niveles de aprendizaje, lo que implicó la comprensión de conceptos matemáticos, el desarrollo de las capacidades, permite el proceso de lo concreto a lo abstracto, potencia la creatividad, la resolución de problemas de contextos diversos, asimismo la población estudiada valoraron los saberes matemáticos locales y universales.

Palabras clave: matemática, educación intercultural, aprendizaje.

Abstract: Faced with the identified problem: difficulties in the learning of mathematics which is reflected in the results at the end of the school year and in the different tests applied at local, national and international level. The purpose of the study was on the one hand the transformation of the teaching practice in the classroom, as a consequence of this to improve the learning levels of the students, after applying the proposal of Intercultural Mathematics with students of the Secondary Educational Institution "Miguel Grau" from the community of Huarijuyo, in the years 2013-2014, jurisdiction of the district of Pichacani, province and region of Puno - Peru; it was appealed to a qualitative research, of pedagogical action research type, to transform pedagogical practices and propose alternatives of solution to the identified problem, in the line of mathematical education; developing learning sessions in the classroom, in the horizontality of Intercultural Mathematics that responds to the needs, interests, problems and aspirations; that makes sense, that they are close to the real world and that students are the actors of their learning. It has been observed in the results, the

improvement of learning levels, which involved the understanding of mathematical concepts, the development of skills, allows the process from the concrete to the abstract, enhances creativity, resolves problems in contexts diverse, also the students valued the local and universal mathematical knowledge.

Keywords: mathematical, intercultural education, learning.

Recepción: 25 de junio de 2019

Aceptación: 19 de diciembre de 2019

Forma de citar: Bizarro Flores, W. (2020). Matemática intercultural en la transformación de la práctica pedagógica y la mejora de los aprendizajes. *Voces De La Educación*, 5(9), 3-25.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Matemática Intercultural en la transformación de la práctica pedagógica y la mejora de los aprendizajes

1. Introducción

El problema: Dificultades en el Aprendizaje de la Matemática [DAM] en el estudiantado de la Educación Básica, es muy conocido a nivel internacional, nacional y local, así se observa en los resultados de las pruebas Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes [PISA] (en inglés *Programme for International Student Assessment*), los niveles de dominio en matemáticas desde el año 2000 el Perú se ha ubicado en los últimos lugares, tal es así que en el año 2009, el Perú ocupó el puesto 63 de 65 países; en 2012 el último lugar. Según el informe Ministerio de Educación del Perú [Minedu] en el 2015, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] en el año 2013 y PISA en el año 2013, los estudiantes han mostrado un bajo nivel de desempeño en la solución de problemas, así como serias dificultades para traducir y expresar matemáticamente, aplicar estrategias de solución de respuestas y justificarlas con argumentos matemáticos válidos.

En la prueba Evaluación Censal de Estudiantes [ECE] del año 2015, respecto a la Evaluación de Matemática segundo de secundaria, la región Puno evidencia que; el 41,3% están en el nivel previo al inicio, el 37,3% en el nivel de inicio, el 13,2% en proceso y sólo el 8,2% en el nivel satisfactorio, esto muestra que el 78,6% están en el inicio y previo al inicio el cual significa que el estudiante no ha logrado los aprendizajes esperados. Según los especialistas de la Dirección Regional de Educación de Puno [DREP] en el año 2011 afirman que una de las causas es que; existe el criterio de que la práctica pedagógica consiste en la asignación de un número de ejercicios para ser desarrolladas por los alumnos sin interesar si se comprendió o no la teoría y los ejemplos presentados en clase, sin contrastar con la realidad.

Existen antecedentes del trabajo como: En el año 2006 la región Puno – Perú presenta el Proyecto Educativo Regional [PER] concertado periodo 2006 – 2015, con las orientaciones teleológicas, epistemológicas, axiológicas, ontológicas, filosóficas y praxiológicas. “Para emprender grandes cambios en educación regional, que edifique desde las aulas una formación holística” (PER, 2006, p. 5), consecuentemente en el año 2009 se presenta el Proyecto Curricular Regional Puno [PCR] y en 2011 el documento de sistematización de su construcción que:

Surge como una propuesta innovadora, porque propone forjar una educación para la intraculturalidad, la interculturalidad, la liberación, el desarrollo individual y colectivo, y la formación productiva y empresarial de los y las estudiantes quechuas, aimaras, harambut, ese ejá e hispanohablantes de la region (PCR, 2011, p. 5).

El Currículo Regional de la región Puno “asumió el modelo curricular por saberes” (PCR, 2009, p. 95), pues “la malla curricular que se propuso para Educación Básica daba cuenta de enfoque combinando creativamente, la misma cosmovisión andinoaltiplánica y las tendencias socio-críticas de la pedagogía contemporánea universal” (PCR, 2011, p. 13). Se trataba, entonces, de una propuesta de cambio y abierta al cambio, “proponía una dinamización curricular basado en la investigación” (PCR 2009, p. 96), lo quiere decir tanto docentes y estudiantes sean investigadores y los procesos de enseñanza y de aprendizaje como actos de investigación. Se propuso áreas de saberes fundamentales y una de ellas fue la Matemática Intercultural.

Otros antecedentes a nivel de país podemos mencionar a: Villavicencio M. en 2011 dirigió el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en Puno (1978 – 1988), así como en el Programa de Educación Rural Andina (1989 – 1996). Schroeder J. en el año 2005, apoyado con la Cooperación Técnica Alemana, hizo el trabajo en Perú con los docentes y estudiantes, por su parte el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Formación Docente, desarrolló en 1997 al 2002 proyecto de “Matemática Intercultural”, donde participaron docentes de Institutos Superiores Pedagógicos Públicos de las regiones del Perú, cuyo objetivo fue de implementar la interculturalidad en el área de la matemática a nivel conceptual y a nivel práctico. Paulus Gerdes en 2013 investigó sobre el pueblo Bora en la Amazonía peruana. Chirinos A. en 2010 dirigió el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe Loreto Amazonas, donde capacitó a especialistas de Unidad de Gestión Educativa Local [UGEL], y profesores en el manejo de la yupana para el aprendizaje. Gerdes en 1996 Incorpora los elementos del entorno sociocultural en el currículo escolar, pues propicia el factor motivacional en el aprendizaje. Además, Lupiñez en 2009 en su aporte afirma que potencia la competencia en la planificación docente, también facilita la incorporación del componente sociocultural en la estructura curricular (Gerdes, 1985 - 1996) y denota un cambio en el dominio afectivo (Gómez Chacón, 2002, 2010).

La investigación se desarrolló en el periodo de los años 2013 y 2014, cuyo objetivo de la investigación fue de: transformar la práctica docente en aula, para la mejora de los niveles de aprendizaje de los estudiantes luego de aplicar la propuesta de la Matemática Intercultural. Siendo el objetivo del presente documento es difundir prácticas pedagógicas y conocimientos de la matemática andina al resto del mundo; aportando a la construcción de un currículo regional intercultural. En esta tarea de la investigación en aula, diseñando y desarrollando sesiones de aprendizaje, cercanas a la realidad de estudiante, se ha considerado las actividades que toda sociedad ha practicado a través de la historia. Revisando el texto de Enculturación Matemática de Bishop en 1999 llega a la conclusión que esas actividades son de: contar, medir, localizar, diseñar, jugar y explicar. Concatenado con la matemática universal, que es la construcción y aporte de diversas culturas.

La metodología empleada para este estudio fue cualitativa, tipo de investigación acción pedagógica, considerando a Sthenhouse (1991) que propone integrar en el docente tres roles de investigador, observador y maestro. Además, como docente de aula transformar prácticas pedagógicas en aula (Elliot 1994, Restrepo 2002, Sthenhouse 1993), por ello se planteó el diseño de la sesiones de aprendizaje en aula, a desarrollarse con los estudiantes del segundo y cuarto grado de secundaria, cada una de éstas incorporando conocimientos de la etnomatemática como los conocimientos universales con estrategias metodológicas apropiadas al contexto del estudiante.

2. Referente teórico

2.1 Matemática intercultural

La Matemática proviene del término griego *máthema*: que significa ciencia, conocimiento, aprendizaje. Por otro para el término intercultural se revisó la Interculturalidad que; según la Real Academia Española [RAE] es la relación entre culturas. Así como supone “una relación respetuosa entre culturas” (Morillo, 2006, p.32), se refiere al encuentro entre culturas, significa “la interacción entre diferentes culturas” (Rehaag, 2006, p. 4), también significa diversidad cultural. Que para dialogar debe haber respeto mutuo y condiciones de igualdad entre quienes dialogan. (Etxebería citado por Morillo, 2006, pp. 31-32), pues “la palabra clave es diálogo” (Morillo, 2006, p. 31), en este caso el diálogo horizontal, en igualdad de condiciones.

La interculturalidad implica entonces la interacción entre dos o más culturas de modo horizontal, en ese sentido el concepto de la interculturalidad parte de la base de que todas las culturas son igual de válida. Por lo tanto, afirmamos que la Matemática Intercultural es el conocimiento, aprendizaje interconectado de las diversas culturas de forma horizontal.

Respecto a la Matemática Intercultural propiamente, tiene relación con diversos campos y aspectos, orienta a contextualizar multiculturalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Matemática y establecer conexiones entre cultura, matemática, biología, música, arte, historia, geografía, antropología y otras ciencias sociales. Por lo que según Ministerio de Educación Nacional (citado en Blanco, 2011) indica que “desde la perspectiva cultural deberá conducir al estudiante a la apropiación de los elementos de su cultura viva y ancestral, asimismo a la construcción de significados en conexión con la matemática universal que conocemos” (p. 4).

Siendo la Región Puno un espacio donde coexisten y coexistieron varias culturas: quechua, aimara, kallahuaya, uru, puquina, mestiza y amazónicas, por lo que es imperativo el desarrollo intracultural e intercultural. La intraculturalidad, “significa que la cultura no es heterogénea desde el punto de vista interno, sino que promueve sus potencialidades de desarrollo dinámico cultural interno de manera compartida” (PCR, 2009, p. 59). A su vez “el Perú se describe como un país multicultural, multiétnico y multilingüe que se caracteriza por

su variedad de culturas y esta deberá ser considerada en la clase” (Schooeder, 2005, p. 51), además, en el caso de la Región Puno, es importante mencionar que:

El Proyecto Curricular Regional de Puno-Perú, DREP en el año 2009, indica que la Matemática Intercultural es el Área de Saber Fundamental que propone desarrollar en el estudiantado el fortalecimiento y el desarrollo de los conocimientos y prácticas matemáticas de sus culturas y asimismo aprendan las matemáticas de las otras culturas; puesto que se ha presentado como alternativa innovadora para la afirmación de la identidad cultural (regional) articulado al diálogo intercultural (nacional, internacional) y responder a las necesidades actuales.

La Cooperación Técnica Alemana desde el año 1997 inició el proyecto Matemática Intercultural dentro de las actividades de la Unidad de Formación Docente de Primaria del Ministerio de Educación. El proyecto tuvo como propósito de avanzar en la implementación de la interculturalidad en el área de la matemática tanto a nivel conceptual como a nivel de la práctica (Schroeder, 2005, p. 53).

Shhroeder (2005) precisa que el proyecto se pretendió lograr los siguientes objetivos: a) Elaboración de una fundamentación teórica de la didáctica intercultural de la matemática que permita integrar los enfoques del constructivismo, de la etnomatemática y de la teoría del aprendizaje intercultural de manera tal que se logre relacionar sistemáticamente la categoría social de la “cultura” con la matemática, b) Elaboración de una metodología del aprendizaje intercultural de la matemática que permita desarrollar modelos, materiales educativos y métodos adecuados para el apoyo de los profesores c) Elaboración de materiales didácticos cuyos contenidos e ilustraciones, desarrollen sistemáticamente los contenidos matemáticos en relación con una presentación verdaderamente intercultural (y no solamente monocultural o bicultural), d) Continuar en el debate político-educativo sobre el enfoque de la interculturalidad el cual permita reflexionar sobre el porqué de una matemática intercultural y sobre las diferencias conceptuales entre la etnomatemática y la matemática intercultural. (p. 53)

“Entre 1997 y 2002 se realizaron diferentes actividades: 1. Realización de talleres de metodología en Matemática intercultural, 2. Elaboración y publicación de materiales para la formación docente, 3. Trabajos de investigación” (Schoroeder, 2005, p. 53). En este proyecto se entendió la matemática como una práctica social y cultural. Pues la matemática universal es el resultado del aporte multicultural, de los diferentes pueblos que se ha desarrollado en función de sus necesidades, del contexto y la realidad.

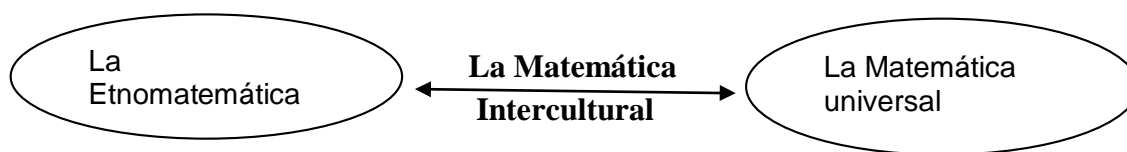
El Ministerio de Educación de Colombia citado en Blanco (2011) afirma que “debería conducir al estudiante a la apropiación de los elementos de su cultura y los elementos de la cultura matemática universal construidos por el hombre a través de la historia durante los

últimos seis mil años” (p. 61), considerando esta afirmación; “las matemáticas forman parte del proyecto educativo de nuestra sociedad, del conjunto de obras que todos debemos estudiar” (Chevallard Yves, Bosch Mariana, Gascón Josep., 1997, p. 119), en tanto D’ambrosio en el año 1998, afirma que; los propósitos de la Educación Matemática es estudiar como la persona aprende y razona matemáticamente en contextos sociales y culturales diferentes puesto que, toda comunidad desarrolla prácticas y reglas matemáticas con su propia lógica para entender, lidiar y manejar la naturaleza. Por otro lado dice; estos saberes matemáticos son transmitidos de generación en generación, ya sea por medio escrito o vía oral y pasan a ser parte de la tradición cultural de un pueblo, que es el mundo donde habitan las matemáticas, un mundo externo al hombre, pero dependiente de él (D’Ambrosio, 1998). Al mismo tiempo se utiliza la expresión enculturación matemática, para referirse explícitamente a esta parte de la enculturación, y cultura matemática para el componente matemático de una cultura (incluyendo las prácticas y valores asociados), que es el proceso mediante el cual un sujeto entra a hacer parte de una cultura matemática (Bishop, 1999, p. 119).

Una propuesta horizontal de la Matemática Intercultural en el aprendizaje: Es necesario que el estudiantado fortalezca y desarrolle capacidades y prácticas matemáticas de sus culturas y asimismo aprendan las matemáticas de otras culturas, “pues cada vez se hace necesario el uso del pensamiento matemático creativo y del razonamiento recreativo en el transcurso de sus vidas y para la interacción cultural” (DREP, 2009, p. 89), así podrá afrontar situaciones en los distintos contextos y espacios en que actuarán. puesto que “se aprende matemáticas para comprender el mundo y actuar en él” (DREP, 2009, p. 88)

Hasta hoy quizá la mayoría de los maestros del área de Matemática, desarrolla la matemática vertical, muchas veces copia fiel de los textos, sin relacionar con el contexto, es por ello que se plantea una Matemática horizontal donde implique la interconexión entre la etnomatemática y la Matemática científica universal (ver figura 1). Dicho de otro modo no se hace matemática intercultural cuando se usa solamente los conocimientos matemáticos universales o los conocimientos etnomatemáticos, sino ambas de forma horizontal.

Figura 1: La horizontalidad de la Matemática Intercultural



Fuente: elaboración propia

La base teórica de la propuesta está sustentada por un lado la educación matemática realista (EMR) del Dr. Hans Freudenthal (1905- 1990), por otro lado la enculturación matemática de Alan Bishop, así como la etnomatemática de Ubiratan D’ambrosio y

considerando los fundamentos empíricos en construcción, a partir de la investigación realizada en aula de matemática.

Bishop (1991, 1999) asume desde una perspectiva innovadora, pues concibe a las matemáticas como una especial manera de conocer, como un producto cultural y como tal condicionado culturalmente, lo mismo que su enseñanza. Por su parte la educación matemática realista (EMR) de la escuela Freudenthal (1970) considera la matemátización progresiva como la actividad de resolver problemas de la realidad, pasando por diversos niveles de comprensión.

2.2 Matemática intercultural en el aprendizaje

El aprendizaje de la Matemática Intercultural, es necesario construir un currículo intercultural que medie entre la cultura pública y la cultura experiencial del estudiantado (Besalu, 2002). Por su parte DREP en 2009 indica que, desarrollar estos procesos implica que los profesores planteen situaciones y permitan que cada estudiante valore los procesos matemáticos y los resultados obtenidos, tomando en cuenta sus capacidades para observar, organizar datos, planificar, analizar, formular hipótesis, reflexionar, experimentar y transformar, empleando diversos procedimientos (p. 50).

El profesor de matemática intercultural debe redefinir su concepción teórica respecto al aprendizaje y por ende redefinir sus supuestos sobre los estudiantes que aprenden (Escalona, Sepúlveda y Sáenz, 2011). Pues trabajar la interculturalidad en la escuela implica dar una mirada distinta a una serie de aspectos de nuestra labor educativa (Minedu, 2013). Exige repensar toda nuestra práctica docente y analizar su pertinencia a la luz de las características socioculturales del estudiantado (Minedu, 2013), por ende valorar la identidad cultural (Diaz 2006). “Cuando se trabaja a partir de su cultura los alumnos no son reticentes ni tímidos, razonan y reflexionan críticamente en la solución de los problemas; y tienen mejores nociones y habilidades en el manejo de contenidos de la Matemática” (Arias, 2005, p. 135).

Es posible, utilizando los propios recursos del aimara, modernizar la lengua aymara a fin de convertirse en instrumento de educación formal en la enseñanza aprendizaje de Matemática, por otro lado, no habrá interculturalidad en la medida que ambas culturas posean sus conocimientos y términos en medidas justas, y no cuando una de ellas entre en interacción en desventaja a la otra (Mamani, 2008).

Si la Matemática Intercultural es la conexión, el puente, el enlace entre la etnomatemática y la matemática universal entonces, éste último tiene que ver con las pruebas estandarizadas a nivel mundial como la prueba PISA y a nivel nacional la ECE, por ello cabe precisar que la Competencia Matemática de PISA en 2012 no se reduce al dominio de la terminología, los datos y los procedimientos matemáticos ni a la habilidad para realizar diversas operaciones y poner en práctica determinados métodos; supone una combinación de

estos elementos con objeto de responder a exigencias que se plantean en contextos reales. Implica poseer la habilidad para plantear, formular e interpretar problemas mediante las matemáticas en una variedad de situaciones y contextos que van desde lo sencillo a lo complejo (Fonseca María, Garmendia Demetrio, Mancera Eduardo y Licea María, 2008).

Así, PISA 2012 y PISA 2015 tuvieron como centro la evaluación de la competencia matemática; en ambas evaluaciones, se buscó establecer si los estudiantes son capaces de utilizar lo que han aprendido en matemática, a situaciones que simulan la vida cotidiana.

Asimismo en PISA del año 2012 describe el enfoque a la evaluación de la competencia matemática de los jóvenes de 15 años. Es decir evalúa hasta qué punto los alumnos de dicha edad son capaces de manejar con destreza las matemáticas cuando se enfrentan a situaciones y problemas, la mayoría de los cuales están presentes en contextos del mundo real.

El Ministerio de Educación del Perú en el año 2013, asume un modelo de medición que considera tres dimensiones de la competencia matemática: a) los procesos y capacidades matemáticas, b) los contenidos matemáticos y c) los contextos. Es decir, cada una de las preguntas de la evaluación se ha construido de manera que reflejan el rango de procesos, contenidos y contextos además; hacen operativa la definición de competencia matemática.

2.3. Seis actividades universales de Matemática

Alan Bishop (1999) en su libro la Enculturación matemática

a) *Contar*: desarrolla el lenguaje y ha generado los siguientes conceptos: números, modelos, numéricos, números amigables, desarrollo de sistemas numéricas, representación algebraica, lo infinitamente grande y lo pequeño. b) *Localizar*: la actividad establece la diferencia entre el individuo y el espacio que lo envuelve, se relaciona con el conocimiento del espacio ambiental que surge de la necesidad de dar sentido al entorno que rodea a los miembros de una comunidad, está relacionado con tres niveles del espacio, los cuales son: el espacio físico, el espacio socio geográfico y el espacio cosmológico. c) *Medir*: está relacionado con el comercio y otras actividades como el diseño y la construcción y tiene un fuerte ingrediente social y cultural, la precisión depende de lo que se mide y para que se mide. Las unidades de medir ha contribuido al desarrollo de conceptos relacionados con la comparación, orientación, longitud, volumen, tiempo, temperatura, desarrollo de unidades de medida, instrumentos de medición, aproximación, error. d) *Diseñar*: El diseño se puede aplicar al entorno espacial mismo como en el caso de las casas, las aldeas, los huesos, los campos, las artesanías, algunos conceptos matemáticos que se pueden relacionar con esta actividad son: Diseño como la abstracción de una figura. Grande, Pequeño, Semejanza, Congruencia, Propiedades de las formas, Mosaicos, Simetría o Proporción. e) *Jugar*: Los juegos, sus descripciones, sus análisis y sus roles aparecen mencionados en diferentes escritos antropológicos, es otro tipo de interacción social, los juegos infantiles, especialmente desempeñan una función enculturadora de igual forma se reconoce el juego como una actividad adulta, todos los juegos están regidos por un conjunto de reglas, es decir un sistema lógico,

tal y como es la estructura de la matemática misma. f) *Explicar*: La actividad de explicar, eleva la cognición por encima de una experiencia simplemente relacionada con el entorno, esta actividad está relacionada con el ambiente social más que con el ambiente físico, por medio de esta actividad se pretende hacer relaciones entre fenómenos, y la búsqueda de una teoría explicativa

2.4. Transformación de la Práctica Docente y la mejora de los aprendizajes

Se ha comprobado que la retención del conocimiento adquirido después de 24 horas en un estudiante es de 5% para clases magistrales, 50% para discusión en grupo, 75% para experiencias prácticas y 90% por enseñar a otros (Sousa, 1995 citado por Rodrigues, Vargas y Luna, 2010).

Cabe precisar algunas frases de grandes célebres que se preocuparon por la práctica docente y la mejora de los aprendizajes:

- Aristóteles (384 a. C.- 322 a. C) decía, Lo que tenemos que aprender a hacer, lo aprendemos haciéndolo,
- Jhon Dewey (1859 – 1952), lo importante es lo que haga el estudiante, más que lo que haga el profesor.
- Jean Piaget (1896 - 1980), se aprende cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento;
- Lev Vigotsky (1896 – 1934), el aprendizaje se realiza en interacción con otros.
- David Ausubel (1918 – 2008), se aprende cuando es significativo para el sujeto.

A pesar que en las tres últimas ha existido importantes reformas curriculares, con la intención de innovar en la educación y superar el enfoque transmisivo-repetitivo del conocimiento (Vasquez, Pérez y Díaz Barriga, 2014, p. 9). No se producen cambios en los docentes la forma de enseñar, aún en matemática se aplica la transmisión de conocimientos en forma memorística, empleo de formulas sin comprender, lo cual impide en la apropiación de conceptos, la reflexión y sobre todo la resolución de problemas de alta demanda cognitiva con conexiones.

José Antonio Encinas Franco (1888 - 1958), educador puneño, considerado el maestro de los maestros, en su obra: un ensayo en la Escuela Nueva en el Perú, afirma que “el más alto cargo que un ciudadano puede desempeñar en una democracia es el de maestro de escuela” (Encinas, 1930, p.19), Propuso una redefinición de la escuela, un nuevo diseño y un modo diferente de funcionamiento; en su pensamiento se destaca que hay que articular la escuela con la comunidad, la educación con la sociedad, decía si la escuela se vincula a la vida y problemas de la comunidad, ésta se convertirá en un campo de experimentación y observación. Trabajó con niños en el desarrollo de sus capacidades cognitivas y la formación de hábitos de trabajo en contacto directo con las necesidades sociales, y con la problemática de la realidad social, cultural y natural. Planteó la enseñanza de la matemática mediante problemas escogidos en relación a su capacidad y a sus necesidades. “En vez de enseñar las

medidas de longitud en forma abstracta y desconectada de la realidad, el niño aprende las medidas utilizando en los trabajos que debe ejecutar” (Encinas 1930, p. 106), entonces se afirma categóricamente que la gran mayoría de los estudiantes aprenden mejor haciendo mediciones, estimado medidas, o calculando dimensiones.

El profesor construye su práctica docente en la etapa de planeación y en otra de ejecución, toma decisiones para conducir el aprendizaje y resolver las situaciones que surgen (Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcava, 2013), La práctica pedagógica incluye a todos aquellos procesos en los cuales se desarrolla la enseñanza con la intención de favorecer el aprendizaje de nuestros estudiantes.

3. Metodología

3.1. Enfoque y tipo de investigación

La investigación se ubica en el enfoque cualitativo. Marshall, 2011, Preissle 2008, citado en Hernández, Fernández, Baptista (2014) señala “es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico” (p. 358). “La Investigación cualitativa contribuye a la construcción del conocimiento” (Paz, 2003, p. 132). Siendo la línea investigación en educación matemática.

Se ubica en el tipo de investigación acción; según (Elliot, 1994; Restrepo, 2002, Sthenhouse, 1993) es transformar prácticas pedagógicas en aula. En primer lugar, debemos señalar que la investigación-acción exige a docentes-investigadores cambiar ciertos paradigmas, pues no se trata de un trabajo de laboratorio, ni de arribar a la comprobación de datos o comportamientos; se trata de una inserción en una realidad educativa determinada, desde donde se analiza las prácticas, se contrasta con la teoría y se busca cambios o mejoras en el ámbito educativo (Cabrera, 2016). La investigación acción está enfocada en el mejoramiento de la práctica pedagógica. En la transformación positiva, dirigida a mejorar la educación, particularmente la mejora de los aprendizajes.

La investigación-acción es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado (Kemmis, 1992), además Latorre (2008) considera la Investigación acción como una metodología para el profesorado.

3.2. Población y muestra de estudio

La investigación se realizó en el periodo de los 2013 y 2014 en la Institución Educativa Secundaria “Miguel Grau” de la comunidad de Huarijuyo, en el sector rural, cuyo primera lengua es el idioma originaria “aimara”, que según el Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (2017), es considerada como población de extrema pobreza, se ubica a 25 km de la capital del distrito de Pichacani, provincia de Puno, de gestión pública pertenece a la Unidad de Gestión Educativa Local Puno, en la Region Puno – Perú. Dicha institución presta servicios a estudiantes entre las edades de 11 a 17 años del primero al quinto grado de Educación Secundaria.

La población a nivel del profesorado estuvo conformada diez docentes que laboran en la institución educativa y la muestra está representada por el propio investigador; como señalan Rodrigues, Gil y García (1996) la investigación acción se experimenta en las escuelas por los profesores. Siendo el objetivo prioritario de la investigación acción el de mejorar la práctica pedagógica (Paz, 2003); y 43 estudiantes, ya que es la cantidad de estudiantes debidamente matriculados en la Institución Educativa y la muestra fueron los estudiantes de segundo grado (10) y quinto grado (12), que según Hernández, Fernández y Baptista (2010) “la muestra en la investigación cualitativa son las no probabilísticas o dirigidas, cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad; pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación” (p. 396).

Se seleccionó estudiantes del segundo y quinto grado por ser grados terminales de sexto ciclo y séptimo ciclo respectivamente, puesto que el desde la dación del Diseño Curricular Nacional (2005), (2008) presenta los logros de aprendizaje por ciclos, como uno de los elementos articuladores en los tres niveles de la Educación Básica Regular. Además de tener carga horaria y estar todos los días en contacto con ellos en el colegio como directivo y docente a la vez en el periodo de los dos años.

3.3 Técnica de recolección

Se utilizó la técnica de la observación y análisis documental, teniendo como instrumentos el diseño de sesión de aprendizaje, diario de campo, fichas de análisis documental. Tal como refiere Hernández, Fernández, Baptista (2014) “la observación es formativa y constituye el único medio que se utiliza siempre en todo estudio cualitativo” (p. 403). El diario de campo que es uno de los instrumentos utilizados en cada una de las sesiones desarrolladas, donde se registro los hechos resaltantes que sucede, permitió sistematizar la práctica investigativa así como mejorar, enriquecer y sobre todo transformar la práctica pedagógica. La ficha de análisis se utilizó para sentar el marco teórico donde se sustenta cada proceso pedagógico desarrollado en aula.

Se ha articulado desde la elaboración de la programación curricular anual, empleando como base el calendario comunal, con vinculación con los documentos de gestión escolar como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), aprobado bajo resolución directorial (2013 - 2017), Proyecto Curricular de Institución Educativa (PCI) vigente 2013 - 2014, el Plan Anual de Trabajo (PAT) vigente de los años 2013 y 2014 y el Reglamento Interno (RI) del mismo periodo. Se tomó en cuenta desde el diagnóstico del PEI en donde se prioriza los intereses, necesidades, problemas y aspiraciones de los estudiantes, en función a ello se ha planteado el diseño de las sesiones de aprendizaje para ser desarrollados en el aula de Matemática; aula entendido con dentro y fuera del salón de clases, como visitas de estudio, el cerro, las casa, lugares ceremoniales, monumentos culturales, la naturaleza, la comunidad, etc.

Se analizó los documentos entre libros, separatas, módulos e información de internet para desarrollar las competencias y capacidades matemáticas para la mejora de los aprendizajes, algunos de ellos partiendo de los conocimientos de la etnomatemática y otras de los conocimientos matemáticos universales, teniendo en cuenta el contexto, la vida cotidiana del estudiante.

Los criterios de selección se tomó en cuenta la relevancia, la naturaleza de sus contenidos, la actualización, su autenticidad y su accesibilidad. En cuanto el análisis de documentos se inició con la búsqueda de información, teniendo como base el Google académico en todo del periodo de la investigación que son dos años, considerando los criterios de actualidad y de producción científica con antigüedad de 5 años a la fecha del proceso investigativo

3.4 Procedimiento de análisis

La ejecución y el análisis de las sesiones desarrolladas se ha realizado en paralelo, con el fin de mejorar y transformar la práctica pedagógica. Consciente que; “La investigación acción construye el conocimiento por medio de la práctica” Sandín citado en Hernández, Fernández, Baptista (2010); además se articula la reflexión y la acción transformadora, así como la innovación y la investigación.

Con la investigación se trató de transformar la práctica pedagógica del investigador, lo que implicó cambiar las formas tradicionales de enseñar matemática en aula en forma memorística, sin reflexión, como se plantea en la primera parte. Por lo que se aplicó en cada sesión el proceso constructivo y reconstructivo de Carr y Kemmis, (1988), el primer consiste la planificación que sería el diseño de sesión de aprendizaje, el segundo momento la acción donde se desarrolla la sesión, el tercer momento la observación en donde se utilizó el diario de campo para registrar hechos y en algunas sesiones la autograbación para luego analizar, que finalmente el cuarto momento es la reflexión, así sucesivamente se realizó en espiral cada una de las sesiones ejecutadas, para luego responder a las preguntas ¿En qué he mejorado o cambiado? ¿Cómo y de qué manera ha incidido en la transformación de mi práctica pedagógica? ¿Qué incidencia tiene en mí esta experiencia? ¿Cómo actuaré en la siguiente clase en base a la experiencia realizada?.

4. Resultados

Se ha trabajado sesiones en aula con los estudiantes del segundo grado y quinto de educación secundaria grados terminales de VI y VII ciclo, con la propuesta de Matemática Intercultural en función del planteamiento de Alan Bishop, bases de la Matemática Realista y el Proyecto Curricular Regional de Puno en el área de saber fundamental de Matemática Intercultural, para hacer conocer a la región y el mundo que desde la práctica en aula se trabaja la interculturalidad. Por otro lado la transformación de la práctica pedagógica de profesor

tradicional con metodologías memoríticas al trabajo por competencias matemáticas, en donde el actor principal es el estudiante, quien logra mejores aprendizajes y significativos.

En las primeras sesiones se evidenció que las actividades de contar en aimara, los estudiantes conocen Cabe precisar que se ha validado en el trabajo in situ el año 2013, tomando como base la malla curricular de la Dirección Regional de Educación de Puno,

Se ha observado que las estrategias aplicadas en las sesiones de aprendizaje en aula, han mostrado la mejora de los niveles de aprendizaje, con las actividades de contar, medir, localizar, diseñar, jugar y explicar, además los estudiantes han mejorado en la comprensión de conceptos matemáticos sobre todo con las actividades de medir, jugar y diseñar.

Las actividades de las sesiones de aprendizaje han resultado tan motivadoras, que no se fijaban ni en la hora, el almuerzo, y los quehaceres. El hecho de experimentar con los cinco sentidos hace que potencia el desarrollo de las capacidades y las competencias matemáticas.

El estudiantado ha logrado el paso del proceso de comprensión de lo concreto a lo abstracto, desarrollaron la creatividad, pues luego de realizar actividades como de jugar, algunos estudiantes han recreado otros juegos con sus propias reglas que ellos mismos socializaron.

En el medio rural, los estudiantes desde niños se involucran en actividades del quehacer de la comunidad, en todo caso las actividades propuestas han respondido a sus necesidades e intereses.

Del trabajo individual y personalizado, se transformó en la participación de trabajo colaborativo y en equipo. Los estudiantes al plantear problemas de diversos contextos después de haber aplicado las estrategias, han resuelto problemas liberadas de PISA, ECE.

Los estudiantes valoraron su cultura viva (etnomatemática) y el pasado internacional (matemática universal).

Respecto a la transformación de la práctica pedagógica, a partir de la aplicación y las actividades vivenciales, ya no más trabajo memorístico, las actividades sin sentido, ahora en el aprendizaje los actores principales son los estudiantes y se aprende con actividades cercanas a la realidad y que con gusto aprenden, para luego llegar a la abstracción cuando ya entendieron o hicieron suyo los conceptos matemáticos. Finalmente es necesario la inclusión de los conocimientos en los proyectos curriculares y la enseñanza relacionada con la cultura andina y del contexto rescatando los valores ancestrales y así contribuir en la identidad cultural local, regional y nacional, dado que en nuestro país disponemos de escasísimos trabajos realizados, por lo que es un campo abierta a la investigación, considerando la diversidad multicultural de nuestro Perú profundo.

Diseño de sesiones de aprendizaje desarrolladas

Actividad	Segundo Grado (VI ciclo)	Quinto grado (VII ciclo)
Actividades de contar	<ul style="list-style-type: none"> • Conociendo el sistema de numeración aimara. • Aprendo a calcular operaciones matemáticas en la yupana. • Aprendiendo a resolver problemas con la yupana. • Analizando los calendarios y el calendario comunal. • Reconociendo el quipu. • El ahorro es importante para mi futuro • Elaboro el presupuesto familiar para el buen vivir (Suma Jakaña). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruyendo el sistema de numeración aimara. • La yupana y el quipu en los cálculos de contabilidad y su resolución de problemas. • Reproducción de cuyes. • Resuelvo problemas sobre la gastronomía de mi localidad. • Resuelvo problemas sobre el comercio de mi localidad.
Actividades de medir	<ul style="list-style-type: none"> • Haciendo mediciones en las chullpas de Cutimbo • Resolviendo problemas a partir de los datos recolectados en las chullpas. • Investigando sobre las medidas convencionales quintal, la arroba, la libra, la onza. • Resuelvo problemas de cilindro, la lata, el galón, la botella. • Analiza medidas de longitud masa y tiempo. • El mundo de los polígonos en la agricultura • Areas y perímetros en la agricultura, y los objetos en el colegio. • Con la zampona y la quena se aprende la matemática. • Analizo y mido los movimientos de las danzas de mi comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las chullpas de Cutimbo y la trigonometría • Reciclo papel usado, luego resuelvo problemas. • Investigando sobre las medidas convencionales y no convencionales. • Resuelvo problemas de los objetos en 3D. • Geometría de la agricultura, • Tocando los instrumentos musicales andinos aprendo matemática. • Mis medidas exactas de mi cuerpo. • Mis problemas sobre la cosecha de la papa, quinua y cañihua. • Mi ruta al cerro Khapia. • Analizo los movimientos de las danzas de mi comunidad y creo patrones. • Analizando el número aureo.

	<ul style="list-style-type: none"> • El número aureo en mi contexto. 	
Actividades de localizar	<ul style="list-style-type: none"> • Investigo sobre la orientación y geografía de nuestra cultura. • Observando desde el cielo. • Elaboro el mapa de mi localidad. • La ruta al cerro más alto de mi localidad. • Observo el espacio. • Emprendo el viaje a otros lugares cada vez más lejanos (Puno, La paz, Lima, Francia, Marte, centauro, espacio). 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigo sobre la orientación, navegación, astronomía y geografía de nuestra cultura. • Elaboro planos de mi casa y mi localidad. • La matemática y el lago Titicaca. • Observando el espacio sideral. • Mi viaje al espacio. • Resuelvo problemas con cantidades muy grandes y muy pequeñas.
Actividades de diseñar	<ul style="list-style-type: none"> • Construyendo la maqueta de mi aula a escala. • Diseño el plano de casa a escala. • Resuelvo problemas de la belleza de los tejidos y vestimenta de la danzas de mi localidad: El awayu, lluchu, pollera, etc. • La cerámica en mi localidad. • Me prepara para la feria de ciencias. • Aprendiendo a construir las prendas de vestir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño el mapa de mi localidad. • Construyendo las maquetas a escala. • Las transformaciones geométricas en belleza de los tejidos y vestimenta de la danzas de mi localida. • Resuelvo problemas de la cerámica en mi localidad. • Presento mi proyecto en la feria de ciencias.
Actividades de jugar	<ul style="list-style-type: none"> • Jugando el zorro con la oveja. • Aprendo la geometría analizando las figuras en el tablero del juego el zorro y la oveja. • Jugando con la P'íyaña. • Participo en los juegos deportivos escolares en la sub 14 y luego resuelvo problemas. • El juego de la thunkuña. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jugando al ajedrez andino y el ajedrez universal, aprendo la geometría plana. • Participamos de los juegos deportivos escolares y resovemos problemas (futbol, vóley, atletismo, etc). • Resolviendo problemas con el Juego de la P'íyaña.

Actividades de Explicar	<ul style="list-style-type: none"> • Explicando el comercio de mi localidad. • Explico y analizo la chakana. • Explicando la wifala del tawantinsuyo. • El mapa de Qhapaq Ñan. • El Qhapaq Ñan • Explico el mundo de la belleza matemática de mi cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolviendo problemas del comercio de mi localidad. • La chakana y la matemática. • Resuelvo problemas de la wifala del tawantinsuyo. • Analizando y resolviendo problemas de la ruta del Qhapaq Ñan. • La Matemática en la portada del sol de Tiahuanaco.
-------------------------	--	--

Al finalizar el desarrollo de las actividades en ambos grados se tomó una prueba al segundo grado relacionado con la prueba ECE y para el quinto grado a la prueba PISA el cual se ha seleccionado 10 preguntas liberadas tomadas en la evaluaciones de PISA (2006 y 2009), cuya selección estuvo en función de los indicadores seleccionado para el desarrollo de las actividades, se evaluó a los estudiantes del quinto grado con resultados satisfactorios, vale precisar que; antes de aplicar las estrategias se ha realizado la evaluación correspondiente en relación a los indicadores, para observar la evolución en su desarrollo de la capacidades sobre todo en la resolución de problemas.

El proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática ha estado dirigida a la ejecución de operaciones con creciente complejidad de cálculos, a la memorización de conceptos, al desarrollo de actividades que giran en torno al docente y provocan la pasividad del estudiante considerado éste únicamente como receptor de información y cuyo grado de abstracción muchas veces no se adecua a su nivel de desarrollo mental.

Teniendo en cuenta que una de las funciones de la enseñanza de las matemáticas es orientar para que el estudiante descubra la belleza de las mismas y encuentre su utilidad en cualquier situación real.

La Tesis de Nancy Díaz, (2006) corrobora que las experiencias culturales se desarrollan, el conocimiento matemático se transforma de una manera general, las prácticas lúdicas se van interiorizando convirtiéndose en normas o en otras formas de saber cómo; el arte o el conocimiento. Desconocer esta realidad como docentes para asumir el proceso de enseñanza aprendizaje en la actualidad es negar nuestros orígenes y las grandes posibilidades que tiene la historia de una cultura como elemento de socialización y de producción de conocimiento. Asimismo se concuerda con Minedu (2015) acerca del enfoque centrado en la resolución de problemas que constituye un verdadero desafío, en particular, para quienes trabajamos en Educación Intercultural Bilingüe y queremos lograr que, en la mayor brevedad posible, los estudiantes de comunidades y pueblos indígenas reciban la calidad de educación

matemática que requieren tener para desempeñarse con autoconfianza en cualquier espacio, a lo largo de su vida.

Por consiguiente, la educación matemática deberá conducir al estudiante a la apropiación de su cultura y a la construcción de significados socialmente compartidos, desde luego sin dejar de lado la cultura matemática universal (Blanco 2009), construidos por el hombre a través de la historia (Chevallard 1997). Es imperativo conectar los conocimientos contextuales de la cultura quechua, aimara, preinca, inca y citadina con las universales, ello implica el uso de diversas estrategias metodológicas en aula, tal como se demuestra con los resultados obtenidos en el uso adecuado de la Matemática Intercultural mejora el nivel de aprendizaje, lo cual incide en la aplicación de Pruebas PISA y ECE.

5.- Conclusiones

Se ha observado que las estrategias aplicadas en las sesiones de aprendizaje en aula, han mostrado la mejora de los niveles de aprendizaje, con las actividades de contar, medir, localizar, diseñar, jugar y explicar, además los estudiantes han mejorado en la comprensión de conceptos matemáticos sobre todo con las actividades de medir, jugar y diseñar.

Las actividades de las sesiones de aprendizaje han resultado tan motivadoras, que no se fijaban ni en la hora, el almuerzo, y los quehaceres. El hecho de experimentar con los cinco sentidos hace que potencia el desarrollo de las capacidades y las competencias matemáticas.

El estudiantado ha logrado el paso del proceso de comprensión de lo concreto a lo abstracto, desarrollaron la creatividad, pues luego de realizar actividades como de jugar, algunos estudiantes han recreado otros juegos con sus propias reglas que ellos mismos socializaron.

En el medio rural, los estudiantes desde niños se involucran en actividades del quehacer de la comunidad, en todo caso las actividades propuestas han respondido a sus necesidades e intereses.

Del trabajo individual y personalizado, se transformó en la participación de trabajo colaborativo y en equipo. Los estudiantes al plantear problemas de diversos contextos después de haber aplicado las estrategias, han resuelto problemas liberadas de PISA, ECE.

Los estudiantes valoraron su cultura viva (etnomatemática) y el pasado internacional (matemática universal).

Respecto a la transformación de la práctica pedagógica, a partir de la aplicación y las actividades vivenciales, ya no más trabajo memorístico, las actividades sin sentido, ahora en el aprendizaje los actores principales son los estudiantes y se aprende con actividades cercanas a la realidad y que con gusto aprenden, para luego llegar a la abstracción cuando ya entendieron o hicieron suyo los conceptos matemáticos. Finalmente es necesario la inclusión

de los conocimientos en los proyectos curriculares y la enseñanza relacionada con la cultura andina y del contexto rescatando los valores ancestrales y así contribuir en la identidad cultural local, regional y nacional, dado que en nuestro país disponemos de escasísimos trabajos realizados, por lo que es un campo abierta a la investigación, considerando la diversidad multicultural de nuestro Perú profundo.

6. Agradecimientos

A los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria “Miguel Grau” de Huarijuyo, quienes han sido los actores en el presente trabajo.

A los docentes de la institución educativa quienes apoyaron en la implementación del Proyecto Curricular Regional, ya sea elaborando módulos en otras áreas curriculares, en la integración de conocimientos a partir de situaciones contextuales.

Referencias bibliográficas

- Arias Mejía, Pedro. (2005). *Los niños aimaras aprenden Matemática*. Puno-Perú: Editorial Titicaca.
- Besalu, Xavier. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bishop, Alan (1999). *Enculturación Matemática: La Educación Matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Blanco-Alvarez, Hilbert. (2011). *La postura sociocultural de la Educación Matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona - España: Ediciones Paidós.
- Cañedo Ortiz, Teresa de Jesús, y Figueroa Rubalcava, Alma Elena. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlng=es.
- Chevallard Yves, Bosch Mariana, Gascón Josep. (1997). *Estudiar Matemáticas: El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona- España: Editorial Horsori.
- D'Ambrosio, Ubiratan. (1998). *Etnomatemática [Ethnomathematics]*. Sao Paulo: Editora Ática.
- D'Ambrosio, Ubiratan. (2014). Las bases conceptuales del Programa Etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 100-107.
- Diaz Nancy y Escobar Sandra (2006). *Articulación de actividades didácticas con algunos aspectos históricos de la cultura y matemática maya en el desarrollo del pensamiento espacial y sistemas geométricos del grado sétimo* (Tesis). Universidad de Nariño. Colombia.
- Díaz Nancy, Escobar Sandra y Mosquera Saulo (2009). Actividades didácticas apoyadas en algunos aspectos históricos de la cultura y matemática Maya. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 2(1). 4-26. Recuperado de: <http://www.etnomatematica.org/v2-n1-febrero2009/diaz.pdf>
- Dirección Regional de Educación Puno (2009). *Proyecto Curricular Regional Puno*. Puno - Perú: Editorial Altiplano E.I.R.L.
- Elliott, Jhon. (1991), *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, Jhon. (1994), *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Encinas Franco, José A. (1930). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Puno: Lago sagrado Editores.
- Escalona San Martín, Eduardo, Sepúlveda Obreque Karla, y Sáez San Martín, Diksa (2011). *Formación de Profesores de Matemática Intercultural, una Propuesta Socioepistemológica*, XIII-Conferencia Interamericana de de Educación Matemática CIAEM, Recife, Brasil.
- Hernández- sampieri, Riberto; Fernández-Collado, Carlos y Baptista-Lucio, Pilar (2014) *Metodología de la Investigación*. México. Mc Graw Hill Education
- Hernández- sampieri, Riberto; Fernández-Collado, Carlos y Baptista-Lucio, Pilar (2014) *Metodología de la Investigación*. México. Mc Graw Hill Education.
- Gerdes, Paulus. (1996). *Ethnomathematics and Mathematics Education*. En A. Bishop et al. (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 909-943). Holanda: Kluwer Academics Publishers.
- Gómez-Chacón, Inés María. (2002). *Cuestiones afectivas en la enseñanza de las matemáticas una perspectiva para el profesor*. Aportaciones a la formación inicial de maestros en

- el área de matemáticas: Una mirada a la práctica docente (pp. 23-58). Universidad de Extremadura: Cáceres.
- Gómez-Chacón, Inés María. (2010). Tendencias actuales en investigación en matemáticas y afecto. En María del Mar Moreno, Assumpta Estrada, José Carrillo, y Tomás Sierra, (Eds.), *Investigación en educación matemática XIV* (pp. 121-140): Lleida: SEIEM.
- Kemmis, Stephen. (1992), *Mejorando la educación mediante la investigación-acción*. La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Latorre, Antonio (2008). *La investigación – acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO
- Lupiañez, José Luis. (2009). *Expectativas de aprendizaje y Planificación curricular en un Programa de formación inicial de Profesores de matemáticas de secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España.
- Mamani, Henry Mark. (2008). *Etnomatemática aimara. Términos, técnicas y conceptos matemáticos*. Puno-Perú: Comporación MERU E.I.R.L.
- Ministerio de Educación del Perú (2005). Diseño Curricular Nacional, proceso de articulación. Lima. Fimart S.A.C. Editores e Impresores
- Ministerio de Educación del Perú (2008). Diseño Curricular Nacional. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad*. Lima -Perú: Editorial Franco E.I.R.L.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *PISA en el Perú. Informe pedagógico de resultados PISA 2012 en Matemática*. Lima: Publigraf HT S.A.C
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Rutas de aprendizaje. Fascículo de Matemática*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete S.A.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *La competencia Matemática en el marco de PISA 2015*. Lima: Publigraf HT S.A.C
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *PISA en el Perú. Informe pedagógico de resultados PISA 2012 en Matemática*. Lima: publigraf HT S.A.C.
- Morillo, Emilio. (2006). *Identidad. Proyecto Interculturalidad y Pedagogía*. Lima: Fargraf S.R.L.
- Paz Sandín, Esteban (2003) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. Mc Graww Hill
- Proyecto Curricular Regional de Puno (2011). *Sistematización de su proceso de construcción, Construcción Social Emergente de Afirmación Cultural y Desarrollo* (pdf). Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/845>
- Rehaag, Irmgard. (2006, enero-junio). Reflexiones en torno a la interculturalidad. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 2. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num2/critica/RehaagReflexionesInterculturalidad.htm#>
- Rodríguez-Sandoval, Eduardo, Vargas-Solano, Édgar Mauricio, y Luna-Cortés, Janeth. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25. Recuperado el 11 de febrero del 2019 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942010000100002&lng=en&tlng=es.
- Rodriguez-Gomez, Gregorio; Gil-Flores, Javier y García Jimenez, Eduardo (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada. Ediciones Aljibe.

- Schroeder, Joachimm. (enero-junio, 2005). Mas allá de los platos típicos: El proyecto Matemática Intercultural en el Peru. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe*, 3(4). Recuperado de http://www.fundacionfide.org/upload/90/72/matematicas_interculturales_peru.pdf
- UNICEF. (2007). *Conocimientos y percepciones de la población sobre los pueblos indígenas en Costa Rica*. Heredia, Costa Rica: Editorama.
- Vázquez-Zentella, Verónica, Pérez García, Teresa Verónica, y Díaz Barriga Arceo, Frida. (2014). El caso de Juan, el niño triqui: una experiencia de formación docente en educación intercultural. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 129-154. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100007&lng=es&tlng=es.
- Villavicencio Martha. (1983). *Numeración, algoritmos y aplicación de relaciones numéricas y geométricas en las comunidades rurales de Puno*. Lima-Perú.
- Villavicencio, Martha. (1990). *La Matemática en la Educación Bilingüe: El caso de Puno. Programa de Educación Bilingüe-Puno*. Lima, Perú.

Wilfredo Hernán Bizarro Flores, actual Directivo de la IES. Comercial N° 45 Puno - Perú, docente de postgrado, en la Universidad Nacional del Altiplano, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” la Cantuta – Lima.

Disfrutar del aprendizaje en el museo. Ideas para generar situaciones y experiencias educativas en primaria

To enjoy the learning in the museum. Ideas to generate situations and educational experiences in primary

Víctor Amar¹

¹Universidad de Cádiz, email: victor.amar@uca.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9036-2651>

Resumen: Se ha preguntado alguna vez sí al museo lo podríamos llegar a convertir en un espacio para generar situaciones y experiencias educativas. Esta será el vehículo conductor del presente artículo. Una serie de ideas que invitan a reflexionar sobre esta práctica, no obstante, inspirada en la teoría. No es viajar al pasado, a una especie de túnel del tiempo, sino es proponer e incentivar una mirada para erigir al museo en un espacio donde aprender y educar; a tenor del valor patrimonial, la conservación y las posibles relaciones que podemos encontrar con el poder, la historia e, incluso, el mundo actual. El museo se ha de convertir en un ejercicio educativo de construcción colectiva a través de la interpretación y del diálogo.

Palabras clave: museo, educación, aprendizaje, enseñanza, innovación

Summary: If you ever wondered what the museum could soon become a space to create situations and educational experiences. This vehicle will be the driver of this article. A series of ideas that invite you to reflect on this practice, however, inspired by the theory. You don't travel to the past, to a kind of time tunnel, we propose and encourage a look to erect the museum place learning and educating; to tenor of the patrimonial value, conservation and possible relationships we can find the power, the history and even the world today. The museum has become an education exercise in collective construction through interpretation and dialogue.

Keywords: museum, education, learning, teaching, innovation

Recepción: 28 de junio de 2019

Aceptación: 03 de enero de 2020

Forma de citar: Amar, V. (2020). Disfrutar del aprendizaje en el museo. Ideas para generar situaciones y experiencias educativas en primaria. *Voces De La Educación*, 5(9), 26-39.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Disfrutar del aprendizaje en el museo. Ideas para generar situaciones y experiencias educativas en primaria

“La educación es cosa de toda la tribu”
(José Antonio Marina)

Vamos al museo

Tal vez, nuestro marco natural sea el aula y aquí es donde impartimos el grueso de nuestra docencia. En la clase, supuestamente, controlamos y el alumnado nos ve como un referente para la enseñanza. Aquí pasamos un sinnúmero de horas junto a ellos y es el lugar para transmitir o dar a comprender, para implementar o soslayar desde unos contenidos, más o menos, relevantes a una metodología innovadora (Carbonell, 2015). No obstante, en este lugar, se llevan a cabo diversos e interesantes procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero ¿hemos pensado en los aprendizajes que se pueden dar en un entorno como el museo? ¿Hemos reparado qué podemos enseñar en este espacio? O, simplemente, ¿sería posible educar en un museo?

En este sentido, cabría añadir que existen museos para todos los gustos y temáticas. Simplemente, mencionemos los arqueológicos, pictóricos, tecnológicos, científicos u otros orientados sobre la miel, la radio o el reloj, pasando por aquellos que se centran en motivos etnográficos o iconográficos, o priorizando un soporte como la cera o el papel/cartón. Además, el museo se puede visitar y recorrer -en el amplio sentido del término a través de los datos, de la observación o de la investigación- de manera virtual o presencial, con narraciones facilitadas por dispositivos inalámbricos, o bien con guías que explican o nos dan la opción de continuar sabiendo.

Quizás, muchos entiendan el museo como un espacio para ver como el tiempo se ha congelado y está en las vitrinas o colgado de las paredes. Un entorno de aparente neutralidad que, según la actitud y el trabajo previo con el alumnado, éste irá a adquirir un conocimiento. Pero, ¿el docente se ha parado a pensar cómo darle vida a aquellas supuestas naturalezas muertas, insuflar vitalidad en donde la realidad escultórica languidece? O bien, ¿hablar en tiempo presente inspirándose en la cultura y el arte del pasado? (de Oliveira Rovai, 2017, 13-26).

El museo disfruta de su propia ecología. Atesora su patrimonio y, además, en este espacio entra y sale gente, continuamente, de lo más variada. Hay un sinnúmero de visitantes y personas encargadas de que reine una aparente tranquilidad y no se produzcan alteraciones de orden o transgresión, además de encontrarnos con estudiosos o restauradores. Igualmente, vemos como voluntarios con la pertinente formación recrean un discurso pensando en los receptores y, también, estamos nosotros: colectivos de alumnado y profesorado (que en ocasiones irán acompañados de familiares colaboradores) que disfrutan del aprendizaje en

aquellas salas de un valor patrimonial o emocional incalculable (Hooper-Greenhill, 1998). Pero, en ocasiones, son muchas las personas que no tienen consciencia del valor existente en aquel lugar, carecen de imaginación, o bien no saben apreciar que cerca de sus colegios existen otros escenarios para aprender y educar e, incluso, divertirse. De modo que, no hagamos válida la pregunta de la Herrán (2017: p. 457-517) sobre: ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada?

Sin embargo, muchos pensamos que el museo es un lugar idóneo para pasar un buen rato y educarnos (Alderoqui, 2006; Huerta, 2010, p. 33-52). Sin género de dudas que lo es pero, también, es un espacio predilecto para generar situaciones de aprendizaje en un alumnado de primaria motivado, prendado por lo mucho y bueno que hay que descubrir en aquel túnel del tiempo con un preciado valor para la cultura, la civilización o el arte. En definitiva, empezamos a hablar del ser humano, de nosotros mismos, o del paso de las diferentes civilizaciones que nos han precedido. Estamos ante un ejercicio recreativo por conocernos mejor y por valorar el esfuerzo de muchas otras personas por crear, preservar o dar a conocer el arte y la belleza, la historia o el poder, entre otros muchos aspectos. En este sentido, nuestro aprendizaje adquiere una doble dimensión colectiva: a) pues estamos con nuestros compañeros y compañeras y b) ya que nos iremos a desenvolver por otros tiempos, espacios y contextos poblados de personas, historias, recuerdos e, incluso, valores (o contravalores).

Lo que en un principio habíamos considerado un paso por el túnel del tiempo se ha de tornar una experiencia de aprendizaje y para la educación en primaria. E, igualmente, abre las puertas a otros escenarios y a otras culturas o visiones... e, incluso, a otras motivaciones. Con ello, el hecho de acercarse con unas intenciones educativas al museo ha de incentivar:

- la capacidad de mirar y admirar
- la consideración de arte como patrimonio
- el hecho de abrir los ojos al mundo de la historia y la creatividad
- la posibilidad de incentivar la subjetividad
- la evidencia de pararse a pensar ante la belleza o la injusticia, la omisión o el exceso
- el motivo idóneo para levantar curiosidad por el saber
- el pretexto para comprender el mundo desde la realidad a su complejidad
- el recurso pertinente para dar riendas sueltas a la imaginación

Estamos impulsando una práctica educativa que forme parte de la experiencia formativa en el sentido de explicar el mundo y que el paso por el museo sea un ejercicio de construcción colectiva a través de la interpretación y del diálogo con una dosis importante de escucha participativa o preguntas-respuestas, estudio y motivación. Un paso hacia delante que va desde la simplificación del modelo tradicional a la complejidad del saber en el siglo XXI (Morin, 2009).

Ideas para compartir una salida al museo

Las salidas no son, exclusivamente, una incursión en territorio externo al centro. La actividad de visita y estudio en el museo ha de estar diseñada para cumplir unos propósitos educativos. En este sentido, ha de partir de la premisa de que puede llegar a ser una excelente ocasión para enseñar y aprender motivados, despertando el interés, en la cual demos riendas sueltas a la imaginación. E, igualmente, se ha de considerar un buen pretexto donde busquemos relaciones y aprendamos de forma contextualizada, articulando posicionamientos para iniciarnos en la educación a través de la exploración creativa, pues “ojos que ven, corazón que siente” (Lanau, 2011, p. 132). Es decir, es un momento de suma relevancia para dar respuesta a los diferentes puntos de interés que se hayan generado antes, durante y después de nuestra estancia en el museo. Del mismo modo, se torna un buen motivo para promover la investigación sobre una temática a partir del hecho de formular preguntas, redefinirlas y procurar la intención de ampliarlas, así como la búsqueda y selección de nuevos contenidos. Con estas intenciones hacemos del museo un lugar “vivo” para la educación en primaria pues lo convertimos en un espacio para la investigación (entre obras de arte, documentos y con los demás).

La visita al museo no podemos convertirla en una actividad aleatoria o fruto del trimestre en curso, sino se trata de un ejercicio complejo de educación transdisciplinar y contextualizada. Es hacer de la escuela un lugar activo, con largas extensiones no solo en el museo sino en todo lo que lo envuelve, desde la calle a la ciudad, desde el pasado al presente-futuro. Una escuela en un modelo educativo inspirado en la acción del alumnado, haciendo que éste sea un sujeto activo incentivándolo e involucrándolo en el proceso educativo. Por ello, la escuela vira un núcleo social con vida, para la educación de las personas. De este modo, consideramos que la estrategia idónea sería aquella en la que la escuela nos acerca a lo que nos motiva y, a la vez, al motivo de investigación, para conocer e invitar a saber más. Ahora bien, desde el respeto al alumnado, a su subjetividad, a sus intereses y sensibilidades, a sus ritmos de aprendizaje o intenciones formativas. Con esta propuesta estamos incentivando superar una escuela pretérita anclada en la unicidad y en lo jerárquico y atisbamos otra más dinámica y desjerarquizada, inspirada en el saber dialogado, en la indagación y la evaluación auténtica.

«El profesor es quien educa, sabe, piensa, habla, disciplina, actúa, escoge el contenido programático, tiene la autoridad, es el sujeto del proceso; y el alumno es educado, no sabe, no piensa, escucha, es disciplinado, actúa según lo prescrito, se acomoda al profesor, se adapta a sus determinaciones, es mero objeto» (Ontoria, 2006, p. 24).

Estamos suscribiendo un modelo educativo que vaya a contribuir al conocimiento, analizándolo y reflexionando. Es educar de otra manera; no es dando la palabra sino más bien se trata de ir compartiéndola e incorporándola a la cotidianeidad del aula. No es simplemente hablar en voz alta sino se trata de escucharnos. No consiste, tan solo, en obtener respuestas o evaluar a partir de los fallos sino en conocer y comprender. No es educar a partir de un análisis exclusivamente artístico sino a través de las relaciones complejas de lo social, cultural

e histórico; con un enfoque hermenéutico, discursivo, transdisciplinar... Es otra forma de educar, estamos ante otra manera de reconstruir la realidad a partir de las experiencias en un museo. Es convertir el arte, la historia, la literatura, etc. en algo vivo, donde “yo” lo interpreto y lo recreo, en el sentido de que “nosotros” lo volvemos a crear, dándole vida y compartiéndolo con los demás... Y, con ello, nos hacemos protagonistas y productores del saber. A la postre, se trata de empezar a convivir con las artes, el ingenio, la tecnología pero, sobre todo, con la creatividad, además de dotar al museo de un espacio para la educación.

¿Vamos al museo para recrear el currículum? O ¿vamos con la intención de impartir el que tenemos oficialmente; para reproducirlo? O dicho de otra manera ¿Seríamos capaces de innovar, de contribuir con algo nuevo? Son preguntas que nos llevan a otros interrogantes, más que ofrecer respuestas. No obstante, ante esta experiencia en el museo se pretende una interacción que nos proporcione un viaje transdisciplinar, a la vez que reformulamos los enunciados o la forma de agrupar los contenidos. E, igualmente, repensemos las maneras de enseñar-aprender y el por qué o el para qué. Estamos ante la intención de recuestionarnos el sentido del conocimiento escolar. Tal vez, haga falta un poco de conocimiento social y cultural, que nos ayude a abrir la mente y no ir tan solo al museo para ver y describir un espacio con “arte”. Se trata de una apuesta y propuesta de contribuir a la comprensión y a la imaginación del alumnado, reformulando nuevas ideas y nuevos proyectos por el saber (Jarauta e Imbernón, 2012; Imbernón, 2017). Y, de este modo, obtengamos respuestas a estas preguntas y a otras que puedan ir surgiendo.

Y la escuela, ¿dónde queda la escuela?

Tal vez, la respuesta no sea nada simple pero tampoco ha de ser muy complicada. Se trata de mirar a ambos lados del recorrido que hemos iniciado y revisar hacia dónde queremos ir. El museo es un camino, no el final de un recorrido. Por ello, el enfoque de la escuela no puede quedar como el que traslada a un colectivo de alumnos y alumnas, con su respectivo profesorado y acompañados de familiares (en el caso que se decida su presencia; inclusive pudiéndose contar con los padres como participantes y colaboradores) en un espacio museístico.

No es el momento de elucubrar, exclusivamente, sobre la posición de la escuela en la sociedad. Ahora bien, hemos de reparar sobre el sentido de la escuela actual, y como ésta no puede quedar anclada al pasado y vivir de espaldas a las realidades. La escuela del siglo XXI no puede languidecer tras los muros que la arropa, pues los principios de la sociedad de la información y la comunicación (Sánchez y Ruiz, 2013; Cobo, 2016) cohabitan con la presencia activa de otros escenarios educativos que pugnan por su protagonismo pues, sencillamente, lo tienen. En este sentido, simplemente, citar a recursos como la realidad aumentada (Cabero, 2016) y la prestaciones que se pueden obtener en un espacio como el museo. O bien, una visita guiada virtual.

La escuela sabe de sobra que existen otros diseños y maneras de educar y enseñar. Que la motivación ha de estar presente, presentada y representada. Que no vale tenerla o contenerla como un simple enunciado. Es dotarla de semántica, pues de lo contrario renunciamos a este enunciado y la escuela iría a debilitarse reproduciendo dictados del pasado, priorizándose la memoria y atesorando dotes para el silencio o repitiendo lo que otros digan que tengamos que transmitir en el aula... O, por ende, terminaríamos con una visión sesgada del conocimiento y de inspiración memorística y poco comprensible. En este sentido, se ha de atisbar una escuela dinámica, crítica y responsable.

«En consecuencia, la escuela no sólo ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, sino que también olvida o desprecia por lo general los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de enseñanza al conocimiento, desatendiendo así el amplio territorio de las intuiciones, emociones y sensibilidades, así como las exigencias coetáneas de los cambios radicales y vertiginosos en el panorama social» (Pérez Gómez, 2004, p. 77).

¿Hemos pensado en compartir la palabra, en algún momento, con el alumnado y que ellos decidan? Es decir, el principio democrático de una persona una voz se erige como referente. Pero, del mismo modo, la significación de la escuela pasaría no por estar tan preocupada en el qué y el cómo sino, también, ocupándose del por qué y el para qué enseñamos. Sabemos que el profesorado tiene presente el a quién y sabe cómo hacerlo. Por ello, hacemos un llamamiento a las partes y reconsideramos la posibilidad de innovar en una escuela para el siglo XXI que se cuestione y actúe frente a la persistencia y sentido de una escuela fiel a la homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia única. Probablemente, la sociedad actual esté más próxima a una escuela diversa, fragmentada, participativa, abierta, flexible y en movimiento (Robinson y Aronica, 2015).

Nuestro modelo de educación primaria queda cercano a aquel que pueda contribuir a una escuela creativa, abierta al mundo y que sea capaz de incentivar la resolución de problemas, del mismo modo que la toma de decisiones. Una escuela para la educación; y que ésta sea sinónimo de aquello que sirve para toda la vida, para las personas, para el desarrollo íntegro de las mismas y su felicidad.

Y es aquí, en este modelo de escuelas, donde estamos intentando describir que existe cabida para la subjetividad; el parecer fundado que nos pertenece y que podemos recoger en un diario de apreciaciones y valoraciones (Agra, 2007, p. 305-318). Es romper las grandes narrativas únicas. Los dictados unilaterales y admitir la opinión variada y, porque no, también cambiante. Es dar pie y presencia a la subjetividad como sinónimo de sujeto (no individuo), compartiendo la voz a la consideración y admitiendo una manera de pensar o sentir. Pero lo bueno sería tender hacia la intersubjetividad donde los puntos de vistas de los demás sean (tan) considerados como los nuestros. Es decir, hacer de la clase una especie de aula de científicos donde los pareceres se respetan y todos sean tenidos en cuenta pero, ahora bien,

pudiendo ser validados. Con ello, la argumentación entra en juego y se valora la sensibilidad. Del mismo modo que la apreciación de nuestra realidad puede constatarse con la de los demás y con las referencias bibliográficas o webgráficas.

Por qué es interesante el museo para el alumnado

El hecho de ir a un museo podría resultar un ejercicio de sumo interés. Pues, la presencia activa, del alumnado de primaria, lo erige como un grupo dispuesto y capaz de explorar, investigar y discutir sobre el arte (o la técnica) que allí se atesora. No obstante, también contemplamos la opción de que sea el propio estudiante quien planifique la actividad. Por ello consideramos pertinente desde atender a las fechas (pues pensamos en la idoneidad de los días) y los contenidos que se quieren trabajar hasta consensuar los puntos de discusión y el sentido de la salida. Es decir, sería una manera de contribuir a un nuevo alumnado implicado y responsable en el proceso educativo, en el cual se encuentra involucrado. No pensamos en un alumno o alumna que tal día y en tal trimestre ha de realizar la visita para completar sus conocimientos, por ejemplo, con el mundo romano. Tal vez, nuestra propuesta esté más próxima a que sean ellos mismos los que constituyan grupos o realicen trabajos individuales y queden capacitados para dar sentido a los contenidos del museo en relación con el curriculum. Es decir, que se involucren en el proceso, además de prestar atención a las explicaciones del docente y, a partir de ahí, se sientan con voluntad para cuestionar y reflexionar sobre el contenido presentado, haciéndolo relevante y poniéndolo en relación con lo que ya saben. Igualmente, pensamos en un alumnado que sea capaz de ampliar la información, constatarla y actualizarla para luego compartirla con los demás.

Estos discentes indagan y, llevados por la motivación, procuran nuevos contenidos que los ponen en interacción con el docente y el resto de sus compañeros de aula. Es un alumnado alentado hacia el conocimiento, incluso, de lo nuevo; que posibilita la participación en el quehacer fundamentado en la comprensión antes que en la exclusiva memorización. Es una persona a la que debemos saber ilusionar y, a partir de ahí, incentivar la curiosidad por el saber (Carrasco y Javaloyes, 2015). Y, por ello, atisbamos en el museo un excelente pretexto y contexto para ello. Es dejar que sean meros receptores para ofrecerles la oportunidad de que manifiesten sus opiniones con fundamento; sin punir la equivocación, pues respondiendo a las preguntas entenderá los motivos por los cuales no es adecuada determinada consideración, apreciación o aprendizaje. Un alumnado participante que insufla un sentir y que lo lleve a ser:

- motivador antes que negado a descubrir el conocimiento
- creativo antes que perezoso
- innovador antes que aburrido
- participativo antes que competitivo
- activo antes que pasivo
- voluntarioso antes que ineficaz para trabajar en equipo

- introvertido antes que incapaz por buscar soluciones a los problemas

En definitiva, un alumnado que comparta el deseo por aprender, siempre con un entender crítico, capaz de recuestionar el conocimiento y replantearlo reflexivamente. Estamos ante una manera de reconsiderar el grado de corresponsabilidad en el proceso educativo. En el cual inclinamos la balanza hacia las habilidades de búsqueda, selección y evaluación del conocimiento pero, también, por la capacidad de análisis y reflexión en unión con la disposición a compartirlo. A todas luces, estamos erigiendo en protagonista a un alumnado indagador que piense, sienta y actúe con un nivel más extenso y cualitativo que si estuviera inmerso en un proceso formativo en solitario. E, igualmente, el respeto y el compromiso por el saber y el pensamiento de los demás ha de virar una realidad. Del mismo modo que la interacción y el diálogo ha de tener la misma relación que existe entre la pregunta y la respuesta.

«La comunidad de indagación posibilita que los niños se vean a sí mismos como pensadores activos más que como aprendices pasivos, como descubridores más que como receptáculos, y como seres humanos valiosos y valorados más que como recursos o mercancías» (Splitter y Sharp, 1996, p. 40)

Procuraremos el paso cualitativo de una comunidad activa entre los miembros del aula y los que están fuera de ésta; donde la pluralidad se evidencia a través de las conexiones, las posibilidades de modificar y verificar el conocimiento y su proceso... Y comencemos a pensar en una comunidad de indagación. Aquí el aprender se ha de llevar a cabo a través del discurrir con preguntas para aumentar el conocimiento. Donde el discurrir sea sinónimo de dar soluciones, de pensar o reflexionar ante un conocimiento colectivo de autoría social, flexible y generoso (Manning y otros, 2000). Y, además, en el cual se tiene a bien la gestión colaborativa de las responsabilidades... Y en este quehacer tendrá mucho que decir, también, el docente. Pero el alumnado se cualifica.

Y el papel del profesorado en la visita al museo

Son muchas las cargas que social y educativamente se le adjudican el profesorado. Ir a trabajar a la escuela puede llegar a resultar, pues lo es, una labor de suma responsabilidad que, en ocasiones, puede exceder la intención inicial. El docente cada vez va adquiriendo una postura más “encorvada” a tenor de las múltiples funciones que se amontonan sobre su espalda y, tal vez, con unas consecuencias sobre su salud mental (Alonso, 2015). El aula se ha convertido en un espacio de educación integral y, por ello, se ha (o se está) superando la escuela repetitiva por una más innovadora en la cual comparte con el alumnado responsabilidades en cuanto al conocimiento y su sentido. El docente se afana en transformar la realidad educativa para que adquiera la dimensión de comprometida (Manú y Goyarrola, 2011). Es decir, una realidad comprometida inspirada en el respeto y el diálogo, según los propios ritmos de aprendizaje de los discentes o, inclusive, de sus intereses. La equidad se

apodera del proceso, mientras que la cooperación y el dinamismo se consolidan en el quehacer de clase. El profesorado incentiva la investigación e impulsa la autonomía y el desarrollo personal, siempre desde la óptica de priorizar y valorizar lo elegido por o en el grupo-clase.

En una dinámica de corresponsabilidad el docente mantiene la mirada sobre la educación integral y el desarrollo de su alumnado. Por ello, involucra a la comunidad de aprendizaje y genera redes para la educación. No obstante, la flexibilidad se manifiesta como parte imprescindible y los contenidos son presentados de modo transdisciplinar, desarrollando una nueva manera de relacionarse con el conocimiento y con las vinculaciones que se imprimen entre el saber, el alumnado y el profesorado.

En este contexto, atisbamos al profesorado en una dinámica por aunar una nueva responsabilidad: la de transformar la realidad formativa en un modelo de educación comprometida. Es decir, todos aprendemos de todos y de todo. Y será aquí donde la escuela democrática se tiñe de un agradable sentir ante la afectividad y la diversidad (Illán Romeu, 2008), con el quehacer contributivo e innovador. Estamos pensando en una educación comprometida en un doble sentido: a) personal.- en cuanto a un desarrollo intelectual en relación con sus posibilidades, además de la adquisición de consideraciones ética, afectivas, físicas o artísticas... y b) sociales.- con una clara inclusión de valores universales que van desde los de la libertad o la igualdad, a otros de una índole más vinculada al respecto o la paz, la sostenibilidad o la justicia. A la postre, pensamos en un docente que pertenezca a su contemporaneidad y que tenga la preocupación por educar. Y, a la vez, se encuentra involucrado en una propuesta de interconexión y apreciación del conocimiento, en este caso, con el aliciente de que se incentiva fuera del aula convencional: el museo.

En este contexto, el museo podría llegar a ser un lugar idóneo para establecer esta propuesta de educación comprometida e integral. El museo no es un lugar muerto, está lleno de vida, y hemos de insuflar vitalidad. Es un entorno perfecto para incentivar la subjetividad y es, a la vez, un espacio valioso en sí mismo que abre las puertas al universo de la creatividad. Sin embargo, hemos de saber tener y mantener una mirada calidoscópica sobre el museo y las obras cuestionando desde la vida y contexto del artista, hasta las posibles interpretaciones sociológicas, políticas, económicas, o bien visuales (Hooper-Greenhill, 2000; Mirzoeff, 2003). La valoración del arte se ha de llevar a cabo de forma respetuosa. No es sólo mirar la obra con los ojos de la razón es, también, darse la oportunidad de admirarlo con los sentidos y los sentimientos. Es comprender y no solo aprender, es aprehender y no solo detener el conocimiento. Y es aquí donde el profesorado ha de tener su porción de responsabilidad. A veces, desprendiéndose de lo que aprendió para enseñar, incluso, a desaprender como el resultado de lo que no vale, de lo que siempre se hace o repite, sin más.

La experiencia en el museo no debe tener como finalidad última la calificación. La evaluación se ha de cargar de semántica en torno al proceso por conocer y mejorar. La evaluación

transformadora se ha de asentar sobre la participación, el diálogo -la voz dormida del alumnado- e interactuar con la coevaluación y la evaluación grupal (Lukas y Santiago, 2009; Castillo y Cabrerizo, 2012). Es más, no ha de atender solo al resultado, mientras que ha de considerarse a todos los acontecimientos y circunstancias que se han podido producir en esta experiencia lejos del aula, en un lugar neutro cargado de historia, arte y valores, además de personas, personajes y contextos. La explicación, la opinión o la consideración a partir de la experiencia ante la belleza han de redimensionar el hecho de evaluar y que no sea una aparente valoración. Una experiencia inspirada en la calidad del conocimiento y no solo en el propio conocimiento para que no se torne desconocimiento o en la sensación de saber, pues no podemos aprender (o educarnos) como un “esclavo” (Rossellini, 2001).

Ideas para concluir

No es que hayamos llegado al final de la visita al museo. En este epígrafe intentaremos dar algunas pautas para continuar con la voluntad de volver a este mismo espacio o a otros. Para seguir asomándonos a la ventana del saber y otorgándole vida y posibilidades educativas al museo (Padró, 2003, p. 51-70; Ebitz, 2008, p. 14-24.). Tal vez, ante la invitación de entrar en el museo hemos de mostrarnos con disposición, haber trabajado previamente los contenidos o intenciones que se persiguen. Por tanto, no hemos de acudir al museo con la intención de explicar una determinada pintura o escultura. Probablemente, el propósito ha de ser el de invitar a descubrir (junto a los demás). Sería como una especie de invitación a fijarse y disfrutar con el arte, no cerrando el discurso sino, más bien, dejándolo abierto. Explicar podría adoptar la forma de manifestar interés por algo; más que aquella otra acepción que lo que pretende es dar a conocer. Mientras que descubrir lo interpretamos como manifestar interés por lo que estaba ignorado, por lo desconocido y, tras unas orientaciones e incentivos, disponer de la motivación y la mirada sobre ese algo para impulsar el interés por lo desconocido o lo inadvertido.

El museo tiene sus normas, se expresa en su propia lengua y está repleto de anécdotas. Está claro que el alumnado de primaria conocerá o tendrá idea de los fenicios o de Picasso, el barroco o el neoclásico, incluso, lo habrá llegado a estudiar o estará buscando información al respecto. Pero, ahora, lo verá con una actitud nueva que se ha de tornar en aptitud (capacidad). Se ha de mantener una constante voluntad por despertar el interés del alumnado, invitándole a preguntar y a preguntarse por lo que allí encuentra y se encuentra. Valorar el arte y valorarles a ellos en su ejercicio por el conocimiento, por su interés y motivación, incentivando las emociones pues tal como apunta Yves Lavandier (2003: 439) “la experiencia y, en particular la emoción, transforman a un ser humano más que un discurso”.

El museo no es solo el espacio... El museo está dentro o fuera de la ciudad, tal vez, en el campo, con sus gentes y patrimonio. Hemos de permitir que el museo entre, con todo, en nosotros. Hemos de convertir la visita al museo en una experiencia educativa. Lo que no podemos permitir es que el alumnado acabe su ciclo formativo sin acudir al museo y que el

profesorado en esta experiencia formativa no dote a este espacio de conocimiento de sus cualidades para la enseñanza-aprendizaje y la educación. Por consiguiente, la escuela ha de evolucionar y salir de su encuadre clasicista e incentivar la educación como aquello válido para el desarrollo integral de las personas, lo que le valdrá durante toda su vida. Y, por ello, no ha de privarle de mirar, sentir, pensar o educarse... también en el museo.

Nuestra intención es hacer que la experiencia en el museo se torne una parte de nuestro ejercicio educativo. El respeto por el arte y la opinión de las consideraciones de los compañeros es fundamental. Pero, también, la observación, la comprensión, la valoración de las diferentes profesiones o la belleza son algunos de los aspectos que hemos de atender. Insistimos en que la visita al museo se ha de convertir en un ejercicio que invite a pensar y sentir sobre el arte y todo lo que ello representa. No obstante, la estrategia didáctica que proponemos es un ejercicio de lucidez, también centrado en el patrimonio, y que desde la educación contribuyamos a que se “conozca, valores y por tanto se conserve el patrimonio, con el fin de legarlo a las generaciones futuras” (Cambil y Fernández, 2017: 27).

Más allá del marco legislativo educativo proponemos una dosis de espontaneidad, quizás, para que el museo se erija en un recurso para generar situaciones y experiencias educativas en primaria. Y, para ello, la aparente espontaneidad (como aquella expresión natural y fácil para el pensamiento) se ha de tornar en un hecho causal/productor; es decir, en una situación que hemos provocado con una intención educativa: la de disfrutar del aprendizaje en el museo.

Referencias bibliográficas

- Agra, M.J. (2007). Creando situaciones. El cuaderno del paseante. In: R. Huerta, y R. De la Calle, (coords.). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: Universitat de València.
- Alderoqui, S. (2006). (Comp.). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, F. (2015). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 19-29.
- ÁLVAREZ, M. 2009. *Cambiando el papel de la educación*. In: Actas del Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de educadores. Madrid: Fundación Thyssen-Bornemisza, 205-209.
- Cabero, J. y García, F. (2016). *Realidad aumentada: tecnología para la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cambil, M. y Fernández, A. (2017). El concepto actual de patrimonio cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. Cambil y A. Tudela (Coords.). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Pirámide, 27- 46.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carrasco, J. y Javaloyes, J. (2015). *Motivar para educar. Ideas para educadores: docentes y familias*. Madrid: Narcea.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Debate.
- De Oliveira Rovai, M.G. (2017). Historia pública: la comunicación y la educación histórica. *Hachetetepé*, 14, 13-66.
- De la Herrán, A. (2017). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En Medina, A., De la Herrán, A. y Domínguez, M. C. (Coords.). *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 457- 517.
- Ebitz, D. (2008). Sufficient Foundation: Theory in the Practice of Art Museum Education. *Visual Arts Research*, 34(2), 14-24.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres: Routledge.
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos: Educar desde la invisibilidad*. Valencia: Universitat de València.
- Illán Romeu, N. (2008). Educar para la diversidad en la escuela actual. Una experiencia práctica de integración curricular. Sevilla: MAD.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- JArauta, B. y Imbernón, F. (2012) (Coords.). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.

- Lanou, D. (2011). Ojos que ven, corazón que siente. La infraestructura de la visita guiada. *Eari. Educación artística revista de innovación*, 2, 129-133.
- Lavandier, Y. (2003). *La dramaturgia. Los mecanismos del relato: cine, teatro, ópera, radio, televisión, cómic*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Manning, M. y otros, (2000). *Inmersión temática: el currículo basado en la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental*. Barcelona: Gedisa.
- Manú, J. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Mirzoeff, N. (2006). *Una introducción a la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ontoria, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.
- Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflictos e intercambios. In: Lorente, J.P. y Almazán, D. (Eds.). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2003, 51-70.
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rossellini, R. (2001). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: escritos sobre cine y educación*. Barcelona: Paidós.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Madrid: Grijalbo.
- Sánchez, J. Y Ruiz, J. 2013 (Coords.). *Recursos didácticos y tecnológicos en educación*. Madrid: Síntesis.
- Splitter, L.J. y Sharp, A.M. 1996. *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

Víctor Amar, doctor en Historia del cine, trabaja en el Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, ha dedicado su investigación al estudio de la educación y las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales, en especial el cine, la publicidad y la televisión. Entre sus publicados están: *Comprender y disfrutar el cine: la gran pantalla como recurso educativo. Educación, ideología, cultura y contextos. Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.*

Sobre la negociación a la mediación: herramientas para tratar los conflictos en la escuela del siglo XXI

On mediation negotiation: tools to treat conflicts in the school of the 21st century

Jesús Fernando Pérez Lorenzo¹

¹Universitaria de Osuna, adscrita a la Universidad de Sevilla, email: jesusfpl@euosuna.org
<https://orcid.org/0000-0002-3400-2229>

Resumen: Para Pruitt y Carnevale (1993) la negociación es una discusión entre dos o más partes que desean resolver intereses incompatibles. De dicha definición se desprende que el proceso de negociación tiene su razón de ser desde el momento en que las partes quieren prolongar la relación que precisamente les ha llevado a la situación de conflicto. Si no existiera la situación conflictiva, no tendría razón de ser el proceso de negociación.

Palabras clave: conflicto escolar, interdependencia, mediación, motivación, negociación.

Abstract: For Pruitt and Carnevale (1993), negotiation is a discussion between two or more parties that wish to resolve incompatible interests. From this definition it follows that the negotiation process has its *raison d'être* from the moment the parties want to prolong the relationship that has precisely led them to the conflict situation. If the conflict situation did not exist, there would be no reason to be the negotiation process.

Key words: interdependence, mediation, motivation, negotiation, school conflict.

Recepción: 6 de agosto 2019

Aceptación: 27 de diciembre 2019

Forma de citar: Pérez Lorenzo, J. (2020). Sobre la negociación a la mediación: herramientas para tratar los conflictos en la escuela del siglo XXI. *Voces De La Educación*, 5(9), 40-51.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Sobre la negociación a la mediación: herramientas para tratar los conflictos en la escuela del siglo XXI

Elementos que van a definir la negociación

Para Putnam y Poole (1987) hay una serie de elementos que van a definir la negociación:

- Relación de interdependencia entre las partes.
- Relación motivacionalmente contradictoria.
- Tanto el conflicto como la negociación están influenciados por las relaciones de poder que puedan llegar a generarse.
- La negociación va a depender de forma mayoritaria de las impresiones que tienen las partes sobre ella.

Medina y Munduate, (2005) establecen como características propias de la negociación:

- La existencia de dos o más partes implicadas.
- La aparición de un conflicto de intereses subyacente.
- La existencia de una cierta relación de poder entre las partes.
- La declaración por parte de las partes implicadas, de la voluntad de llegar a un acuerdo
- La manifestación de un proceso sistemático de ofertas y contraofertas que protagonizan la fase más relacional de la negociación.
- La existencia de aspectos tangibles e intangibles, es decir, aspectos materiales (por ejemplo económicos) y psicológicos y sociales (por ejemplo actitudes y emociones).

Introducción

Podemos hablar de dos tipos elementales de negociación: la llamada distributiva, competitiva, posicional o la de ganar-perder, y la integrativa, también denominada cooperativa o negociación ganar-ganar. En la primera de ellas, la distributiva, si una de las partes gana, la otra tiene necesariamente que perder. Este tipo de negociación suele darse en procesos de negociación donde lo único importante son los costos materiales, es decir; suele darse cuando se tratan aspectos eminentemente cuantitativos. De ello se deriva que

los resultados de esta tipología de negociación van a ser siempre negativos puesto que hay una lucha de intereses. No descubrir información y distorsionar la verdad son estrategias básicas que los actores de este proceso deben hacer suyas. Este primer tipo de negociación presenta una serie de estrategias o de prescripciones que permitirán afrontar la tarea de manera más sencilla.

Habilidades imprescindibles que todo proceso de negociación comporta

Los ya citados Munduate y Medina (2011) establecen las siguientes:

- Planificar la oferta con la que se abre la negociación¹.
- Someterse a los ritos de la negociación. El proceso lleva intrínseco el concepto de compra y de trato. El valor con el que se abre ha de ser alto; mucho más alto de lo que se espera conseguir².
- Si la información de la que se dispone es buena, se debe efectuar la primera oferta. De manera tradicional se ha establecido que es mejor dejar que el otro haga la primera oferta, ya que de esta manera se obtiene una información que puede resultar trascendental para el desarrollo del proceso negociador así como de los deseos del otro³.
- Inhabilitar una propuesta inaugural que puede considerarse excesiva. Una oferta excesiva tratará de ser desbancada de manera inmediata por la otra parte, de lo que resultará una disputa entre los miembros que servirá para legitimar la oferta⁴.
- Desarrollar la reciprocidad y el intercambio. Esta estrategia consiste en dar valor a los movimientos que las partes realicen de manera bilateral, de manera que una parte se moverá si la otra también lo hace⁵.

¹Cfr. RAIFFA, H. (1982). *The Art and Science of Negotiation*. Cambridge: Harvard Univ. Press, en MEDINA, F. y MUNDUATE, L. (2011). *Op. cit.* p. 158. El autor Establece que en numerosos casos el acuerdo de la negociación se encuentra entre las dos ofertas iniciales, por lo que resulta relevante no ejercitar la primera de las ofertas ni los posibles movimientos posteriores.

²Cfr. SAMUELSON, W y BAZERMAN, M. H. (1985). *Negotiation Under the Winner's Curse*, en SMITH, V. (1985) *Research in Experimental Economics*, vol. 3. Greenwich: JAI Press, pp. 105-137. Los autores establecen el concepto de “la maldición del ganador”, donde se recoge que nadie al que le admiten la primera propuesta va a pensar: “Qué bien me ha salido todo”, seguramente pensará que podría haber sacado mucho más.

³ Cfr. BAZERMAN, M. H. y NEALE, M. A. (1993). *La negociación racional*. Barcelona: Paidós, en MEDINA, F. y MUNDUATE, L. (2011). *Op. cit.* p. 159. Los autores ponen de manifiesto que la desventaja de ofertar en primer lugar, radica en que de esta manera se tiende a frenar el proceso negociador teniendo como referente un significativo punto de referencia.

⁴ Cfr. BRETT, J. M. (2001). *Negotiation Globally*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, en MEDINA, F. y MUNDUATE, L. (2011). *Ibidem*. Siguiendo al autor podemos disponer que se puede mencionar que la oferta del otro es excesiva; pero no con el propósito de obtener resultados inmediatos de la otra parte litigante, sino para darle la opción de que pueda realizar un movimiento y poder establecer así una contraoferta.

- Distanciarse de las posiciones para centrarse en los intereses⁶.
- Apartar a las personas de los problemas que se puedan generar. Siguiendo a los autores podemos establecer que para obtener resultados efectivos en un proceso de negociación, es imprescindible centrarse en los problemas y apartarse de las personas comprometidas en el proceso. En este sentido Fisher, Ury y Patton (1998) proponen la táctica de “ser duros con los problemas y suaves con las personas”.

La negociación integrativa

Va a tener como principal punto de interés que todos los actores puedan salir beneficiados y favorecidos del proceso negociador. Se puede establecer que su primordial objetivo sea la creación de tanto valor como pueda llegar a ser posible, tanto para uno como para el otro. Se entiende que cada parte tiene que hacer concesiones y/o renunciaciones que favorezcan la consecución de la meta final. Sus principales estrategias vendrán marcadas por la revelación de información propia que pueda ayudar a reconocer necesidades propias y por la obtención de información de la otra parte de manera que se haga factible la comprensión de las necesidades e intereses del otro. Mary Parker Follet (1868.1933), teórica de la administración y la política, en su obra póstuma *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follett* (1941) refería la situación propiciada por dos hermanas que estaban riñendo por mor de unas pocas naranjas que habían podido coger de un árbol. El acuerdo al que habían llegado para repartir los frutos, no satisfacía plenamente a ninguna de las dos, ya que los intereses de cada una demandaban la totalidad de las naranjas sin posibilidad alguna de reparto equitativo. El acuerdo no terminaba de fructificar, de manera que al final eligieron la partición por igual. Una de ellas procedió a exprimir el zumo de las naranjas, y la otra hizo un dulce con las cáscaras. Las dos tiraron lo que les sobraba de cada proceso, ya que a una de ellas no le gustaba el zumo, y a la otra no le satisfacía el dulce ni tampoco sabía cómo hacerlo. Si desde un principio hubieran puesto en común sus apetencias, el desenlace integrador hubiese ahorrado mucho tiempo y muchas controversias.

Al igual que en la negociación distributiva, Munduate y Medina (2011) establecen las siguientes:

⁵ Cfr. CIALDINI, R. y GOLDSTEIN, N. J. (2004). “Social Influence: Compliance and Conformity”. *Annual Review of Psychology*, n.º 55, pp. 591-621. Los autores creen que lo que denominan “norma de reciprocidad” es un beneficio que puede ser considerado un estándar para muchas situaciones y para muchas culturas. En el campo que nos ocupa es universalmente reconocido que la negociación implica movimiento, de manera que las partes han de estar dispuestas a abandonar sus posturas iniciales en aras de conseguir el objetivo marcado.

⁶ Cfr. FISHER, R., URY, W. y B. PATTON (1998). *Op. cit.*, p. 162. Los autores opinan que la negociación por intereses radica en fijar los términos de lo que se quiere obtener en la negociación y no aceptar examinar las dimensiones de dichos términos.

- Establecer confianza de forma que pueda distribuirse la información. Los referidos Bazerman y Neale (1993) plantean compartir información como estrategia primordial para la creación de un acuerdo integrativo.
- Descubrir diferencias en las prioridades de las partes. Detectar qué asuntos son más importantes para cada una de las partes y qué asuntos podrían obtener más beneficios a una parte que a la otra, puede considerarse que es un contexto elemental para conseguir crear valor.
- Negociar el paquete de ofertas en conjunto. Thompson (2001) critica abiertamente lo que considera error de muchos negociadores tanto en cuanto proceden a realizar su trabajo tratando de negociar los asuntos punto por punto. Para ello argumenta que llevar a cabo el proceso de esta forma no permite realizar permutas entre diversos asuntos, de forma que se pueden obtener beneficios de unos, dando por perdidos otros. Lo que importa es el cómputo general.
- Buscar compromisos una vez que se ha logrado el acuerdo final. Conseguir que las partes ofrezcan un tiempo extra para poder optimizar el acuerdo ya alcanzado. El principal argumento de esta estrategia radica en la ventaja de no estar ya forzados por la situación, toda vez que el acuerdo principal está ya tomado. Todo lo que venga después puede considerarse positivo.

Tabla 1 Tipos de negociación:

Negociación distributiva: Ganar-perder	Negociación integrativa: ganar-ganar
Manipulación	Compartir información
Aspectos cuantitativos	Ponerse en el lugar del otro
Utiliza la información con carácter estratégico	Buscar soluciones que satisfagan a las partes
Se enfatizan las diferencias entre las partes	Se enfatizan los intereses comunes

Fuente: MUNDUATE, L y MEDINA, F. J. (2011) *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (coordinadores) Madrid. Pirámide, pp. 157-179. Elaboración propia.

A la posibilidad de negociación se llega desde circunstancias diversas, que condicionan siempre la actitud de las partes, el tiempo de la negociación y la importancia de factores externos, como la habilidad de los negociadores. En un proceso de negociación se sigue una serie de etapas en las que han de considerarse distintos elementos generales.

Para Fisas (2005), estos elementos son: la formación del conflicto, el nivel de compromiso, el análisis de las incompatibilidades, la conducta de los actores y las vías de salida. Negociar, por tanto, supone aplicar un conjunto de técnicas que parten del sentido

común y del cultivo de habilidades para acercar a las partes y reflejar sus necesidades y preocupaciones. Los negociadores y los posibles mediadores deben partir de un análisis previo que permita establecer el camino por el que se ha llegado a la situación. Es decir se trataría de identificar aspectos como: los motivos que han dado pie al conflicto (las causas normalmente son varias), los problemas de relación entre las partes, las discrepancias en la interpretación de los hechos, los intereses incompatibles, las barreras estructurales, las diferencias de valores, los obstáculos que se oponen al arreglo los procedimientos destinados a encauzar o resolver la disputa, y, por último, los factores individuales o estructurales que podrían mejorar la relación. La negociación, así analizada, está compuesta por una serie de actividades complejas o “movimientos” que la gente fomenta para resolver sus diferencias y solucionar el conflicto. Siguiendo a MOORE (1995), los resultados de los actos alternativos son evaluados de acuerdo con su relación con los siguientes factores: los movimientos de las restantes partes, las normas de conducta, los estilos, su capacidad de percepción y su habilidad, sus necesidades y referencias, su determinación, cuánta información posee el negociador acerca del conflicto, sus atributos personales y los recursos disponibles

Fases de la negociación

De forma tradicional, se han identificado las siguientes cinco fases de la negociación:

1. Preparación. Requiere una planificación previa teniendo en cuenta los siguientes preceptos:
 - a. Establecer los objetivos deseados
 - b. Obtener toda la información posible.
 - c. Priorizar las hipotéticas concesiones a realizar por las partes.
 - d. Organizar nuestra estrategia y repartir las tareas si, dado el caso existiese un equipo representativo de cada una de las partes.
 - e. Preparar posibles alternativas para el caso de que la negociación se rompiera.
2. Fase de discusión o también denominada antagonista. Se establece una especie de pugna en la que los miembros ponen de manifiesto hasta dónde están dispuestos a llegar con sus aspiraciones, tratando en todo momento de convencerse de manera mutua. Esta fase desempeña una serie de funciones tales como:

- a. El papel del negociador se sitúa en un primer plano entre las partes a las que representa.
 - b. Existe una fase de tanteo para determinar hasta dónde está dispuesto llegar el otro, mostrándose firme con respecto a los objetivos de cada uno.
 - c. Se aclaran los objetivos propios.
3. Fase de la aprobación de un contexto común. En esta fase las partes deben acercar posiciones, siempre y cuando se perciba algún tipo indicador de reciprocidad. En esta situación podemos decir que ha llegado el momento de decantarse por una posición de beligerancia o de cooperación, donde cada uno debe ir pensando hasta qué punto está dispuesto a ceder.
 4. Fase de las alternativas o del intercambio. Con objeto de acercar posturas, se ponen de manifiesto las ofertas de las partes.
 5. Cierre. Su principal objetivo es llegar a un acuerdo, dando por finalizado el proceso de negociación.

Siguiendo a Savage, Blair y Sorenson (1999), tras un proceso de negociación pueden observarse distintos resultados, que van a depender de los compromisos contraídos y del clima que se haya mantenido durante el proceso, de tal forma que no resulten inviables nuevas relaciones en un futuro más o menos cercano.

Por último, y como recogen Fisher, Ury y Patton (1998), resulta significativo el trabajo publicado hace tres décadas por la Universidad de Harvard, en el que se estableció que el modelo de negociación más efectivo era el conocido como el “Método Harvard de la Negociación”. En dicho modelo, se subrayaban siete principios como fundamentales en proceso negociador: Intereses, Alternativas, Opciones, Criterios Legítimos, Compromiso, Comunicación y Relación.

En primer lugar, los autores aconsejan centrar la negociación en los intereses (considerando de forma conjunta tanto los propios intereses como los intereses de la otra parte) y no en las posiciones, para favorecer la búsqueda conjunta de la mejor solución para todas las partes implicadas. Llegar a un compromiso entre posiciones, probablemente no producirá un acuerdo que tenga en cuenta efectivamente las necesidades humanas que llevaron a las personas a adoptar esas posiciones. Es necesario, por ello, concentrarse en los intereses, no en las posiciones.

Por otra parte, los autores inciden en la necesidad de separar a las personas del problema, ya que la tensión originada por el conflicto suele dificultar considerablemente la comunicación entre las distintas partes, contribuyendo así a producir, además del conflicto inicial, entre intereses o derechos por ejemplo, un conflicto interpersonal (desconfianza, rivalidad...) que obstaculiza su resolución. Es una evidencia lo difícil que es enfrentar un problema sin que surjan malentendidos entre las personas, sin que ellas se disgusten o pierdan su sensatez o ecuanimidad, y sin que tomen las cosas como ofensas personales. Ello conlleva que hay que expresar los propios intereses de forma que parezcan legítimos a la otra parte, así como no criticar a la otra parte para evitar que se aleje del foco en la búsqueda de una defensa, en vez de una solución.

Otros de los aspectos importantes en la negociación, que exponen estos autores, es tratar de generar alternativas para beneficio mutuo. Para ello es necesario tratar de evitar cuatro obstáculos:

1. Juicios prematuros.
2. La búsqueda de una sola respuesta.
3. El supuesto de que "el pastel" es de tamaño fijo.
4. La creencia de que "la solución del problema de ellos es de ellos".

Es importante ofrecer varias alternativas que puedan ser válidas para nosotros y preguntar a la otra parte cuál de dichas alternativas prefiere, así como facilitar la decisión que debe tomar la otra parte. También puede resultar decisivo negociar en base a algo que está más allá de las voluntades de cada parte, en base a criterios como la justicia, el mantenimiento de la relación, los intereses de toda la comunidad, la viabilidad de las soluciones, etc.

Conclusión

En todo proceso de comunicación la importancia de la escucha es evidente, y sin embargo es difícil escuchar bien, sobre todo bajo la presión de una negociación. Escuchar permite comprender percepciones, sentir las emociones del otro, y oír lo que tratan de decir. Escuchar activamente o con atención mejora no solo lo que se oye, sino también lo que la otra parte dice. Las técnicas de saber escuchar consisten en prestar atención a lo que se está diciendo, pedir a la otra parte que diga detalladamente en forma cuidadosa y clara exactamente lo que quiere decir, y solicitar que se repitan las ideas si hay alguna ambigüedad o incertidumbre.

Superado este procesos existen solo dos caminos en una negociación, ganar o perder. Si se considera que no se ha superado satisfactoriamente el proceso de negociación, entonces quizás es el momento de someterse a una mediación. Para conocer si se ha llegado a ese punto, Bejarano (1995) propone las siguientes claves:

- Cuando los conflictos son extremadamente complejos y prolongados en el tiempo.
- Cuando los esfuerzos por controlar o administrar el conflicto bilateralmente, es decir, por las propias partes contendientes, han llegado a un *impasse*.
- Cuando ninguno de los oponentes está dispuesto a seguir tolerando los costes crecientes de una escalada del conflicto.
- Cuando las partes contendientes están dispuestas a romper la situación de “*impasse*”, escogiendo un segundo mejor objetivo, es decir, cooperando de alguna manera o involucrándose en alguna comunicación o contacto.

Referencias bibliográficas

- BAZERMAN, M. H. y NEALE, M. A. (1993). *La negociación racional*. Barcelona: Paidós, en MEDINA, F. y MUNDUATE, L. (2011).
- BEJARANO, J. (1995). *Una agenda para la paz. Aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, p. 62.
- BRETT, J. M. (2001). *Negotiation Globally*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, en MEDINA, F. y MUNDUATE, L. (2011).
- CIALDINI, R. y GOLDSTEIN, N. J. (2004). "Social Influence: Compliance and Conformity". *Annual Review of Psychology*, n.º 55, pp. 591-621.
- FISAS, V. (2005). "Abordar el Conflicto: la negociación y la mediación". *Revista Futuros* n.º 10. Disponible en www.revistafuturos.info. Consultado en enero de 2012.
- FISHER, URY y PATTON (1998). *Op. cit.* En MONTANO, A. J. (2005). "Reseña Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder". *Revista Futuros*, n.º 10. Disponible en www.revistafuturos.info. Consultado en enero de 2012.
- MOORE, C. (1995). *El proceso de negociación*. Buenos Aires: Granica, p. 60
- MUNDUATE, L. y MEDINA, F. J. (2005). *Gestión del Conflicto, Negociación y Mediación*. Madrid: Pirámide, p. 29.
- PRUITT, D.G., y CARNEVALE, P.J. (1993). *Negotiation in social conflict*. Buckingham, Londres: Open University Press, en MÉNDEZ-ALDIVIA, M., SERRANO, G. y CUESTA, M. (1999). "El comportamiento de los negociadores ante la capacidad de presión del mediador". *Psicothema*, volumen 11, n.º 3, pp. 573-585.
- PUTNAM L. L. Y POOLE, M.S. (1987). *Conflict and Negotiation*, en JABLIN, F. M., PUTNAM, L. L., ROBERTS, K. H. y PORTER, L. W. (1987). *Handbook of Organizational communication*. Newbury Park: Sage, pp. 549-599.
- RAIFFA, H. (1982). *The Art and Science of Negotiation*. Cambridge: Harvard Univ. Press, en MEDINA, F. y MUNDUATE, L. (2011). *Op. cit.* p. 158.
- SAMUELSON, W y BAZERMAN, M. H. (1985). *Negotiation Under the Winner's Curse*, en SMITH, V. (1985) *Research in Experimental Economics*, vol. 3. Greenwich: JAI Press, pp. 105-137.
- SAVAGE, G. T., BLAIR, J. D., y SORENSON, R. L. (1999). *Consider both relationships and substance when negotiating strategically*. En LEWICKI, R. J., SAUNDERS, D.

M. y MINTON, J. W. (Eds.). *Negotiation: eadings, exercises, and cases*. New York: Irwin McGraw-Hill, pp. 32-49.

THOMPSON, L. (2001). *The Mind and the Heart of the Negotiator*. New Jersey: Prentice-Hall, en MEDINA, F. y MUNDUATE, L. (2011).

Jesús Fernando Pérez Lorenzo. Diplomado en Magisterio; Licenciado en Pedagogía; Diploma de Estudios Avanzados y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, España, Cum Laude por unanimidad del tribunal. Profesor titular de la Escuela Universitaria Osuna. Pertenece al grupo de Investigación Investigación Pedagógica de la Persona de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla con las siguientes líneas de investigación: acción educativa y valores, personalización educativa y curricular, desarrollo de la identidad personal, educación basada en competencias, diseño, implementación y evaluación de programas, teoría e innovación educativa, política educativa, historia de la educación, patrimonio histórico educativo.

Cultura escolar y el refranero colombiano como testigo de la corrupción social

School culture and the colombian proverbs collection as a witness off social corruption

Jean Paul Pico Hernández¹

¹Uniminuto Virtual y a Distancia, Colombia , email: Jean.pico@uniminuto.edu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2529-1548>

Resumen: En muchos de los refranes y comportamientos de los colombianos son identificables códigos e interacciones heredadas, en las que se acostumbra al ciudadano a formar parte de un sistema en el que se prolifera la corrupción social. Para equilibrar la balanza ante la necesidad de justicia, se utilizan sistemas sancionatorios, los cuales son también susceptibles de corrupción; es aquí donde, a partir de la reflexión en torno a la cultura y la educación, se propone el trabajo principalmente de la familia y la escuela en la búsqueda de herramientas de prevención de todo tipo de corrupción, que permitan el desarrollo de una sociedad en la que prime la formación valores en la niñez y la adolescencia.

Palabras clave: Corrupción social, refrán, cultura, educación.

Abstract: In many of the sayings and behaviors of Colombians are identifiable codes and inherited interactions, in which the citizen is conditioned to be part of a system where social corruption proliferates. To align the balance facing the need of justice, penalize systems are used, which are also susceptible to corruption; it is here where, based on the reflection of culture and education, the work is mainly proposed by the family and the school look for tools in order to prevent of all kinds of corruption, that allows the development of a society in which takes preference the development of values of children and teenagers.

Keywords: Social corruption, saying, culture and education.

Recepción: 21 de junio de 2019

Aceptación: 22 de enero de 2020

Forma de citar: Pico Hernández, J. (2020). Cultura escolar y el refranero colombiano como testigo de la corrupción social. *Voces De La Educación*, 5(9), 52-62.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Cultura escolar y el refranero colombiano como testigo de la corrupción social

1. Introducción

La cultura, el arte y la tradición dan orgullo e identidad frente a los cambios históricos que afronta una región y sus pobladores. Sin embargo, estos elementos pueden permearse de comportamientos y costumbres que beneficien el interés personal sobre el colectivo, por encima de normas, acuerdos y deberes, situación que se agudiza de generación en generación, produciendo un estancamiento en el desarrollo social y un detrimento de las instituciones administrativas, incluyendo la familia. Este artículo presenta, desde el contexto colombiano, frente a situaciones y uso de la jerga característica de la región, una mirada a un estado en crisis de valores y frente al cual la educación juega un papel clave para el desarrollo y referencia de la cultura colombiana.

2. Los cambios de gobierno y la sociedad heredada

“Echando a pique, se aprende”

Refrán colombiano.

Como en cualquier sociedad democrática, en Colombia las decisiones respecto de la educación son tomadas por los dirigentes políticos electos, quienes, además, de acuerdo con su corriente política les dan un enfoque a estas decisiones y, de considerarlo necesario, hacen cambios sustanciales dentro del poder ejecutivo, por ejemplo en la posesión presidencial de la República de Colombia, Santos (2014, citado por El Tiempo, 2018) en su discurso de posesión afirma que "Hay que mostrar disposición real de contar la verdad; de esclarecer qué pasó y por qué; de participar en procesos de reparación, y de encontrar una fórmula de justicia que sea aceptable para las víctimas y para el pueblo colombiano". (p.5)

Luego, en el gobierno del presidente de la República de Colombia del periodo 2018-2022, Duque (2018, citado por El Tiempo, 2018) en el discurso de posesión sostiene que "La reforma a la Justicia no da espera, porque la mora judicial, el hacinamiento carcelario, los procesos interminables, la precaria tecnología con la que operan nuestros despachos judiciales ha hecho que los ciudadanos pierdan la esperanza". (p.4)

Al analizar esta situación donde las políticas del gobierno anterior son reemplazadas por un enfoque político-administrativo del gobierno entrante, lo único que perdura y heredan estos gobiernos son los mismos problemas.

En esta situación de cambios en las decisiones de gobierno, este artículo se centra, principalmente, en tres factores -la educación, la política y la cultura- cuyas complejas relaciones e interacciones perfilan la sociedad y, además, implican que todo gobierno saliente deja, en sentido figurado, un hijo que alimentar al gobierno del periodo entrante.

En esta misma línea, mediante la transición de directrices educativas de cada gobierno, y la preocupación por la formación ciudadana, desde hace unas décadas en Colombia se ha venido percibiendo un comportamiento social que ha permeado todos los estratos y demás rasgos distintivos de la sociedad: la corrupción, la cual se adquiere en las dinámicas sociales, en relación a esto Sanchez (2019), “Aprendemos lo que vemos en la familia y la sociedad. Y la cultura, ese aprendizaje natural, generalmente es más poderoso que la educación”. (párr. 6)

La corrupción que será tratada reúne comportamientos que, en principio, pueden generar asombro e indignación pero que, posteriormente, son asimilados y tolerados como parte de las interacciones sociales.

3. La corrupción social

“La costumbre hace la ley”

Refrán colombiano.

El tema de la corrupción es amplio y toma distintas formas donde su común denominador consiste en evadir la norma, en el enfoque de este artículo la corrupción social tiene efecto directo sobre los valores y el factor ético, en relación a esto Roviro (2018), sostiene que:

Constituye una trasgresión a los derechos humanos y significa la violación de los valores de la igualdad ante la ley y de las normas del ejercicio de autoridad de los gobernantes o autoridades de arriba hacia abajo y vulnerando los derechos ciudadanos de abajo hacia arriba. (párr. 2)

La corrupción social involucra distintos agentes con responsabilidades ante entidades constituidas y los esfuerzos por controlarlas son mayormente manipulables, Méndez y López (2016), afirman que, “Dentro de esta se circunscriben abusos en sectores de la sociedad, por ejemplo, la corrupción policial, la corrupción tributaria, la corrupción sexual, la corrupción deportiva, la corrupción de las iglesias, entre otras”. (p.30)

Por medio de la prensa es innegable el aumento de la corrupción en distintas instituciones del gobierno e, incluso, en grupos más cercanos al individuo, como la familia. En ese sentido, Maldonado (2011) define así algunos mecanismos de la corrupción:

La corrupción en el sector público se concreta en un conjunto de prácticas mediante las cuales diversos agentes -gobernantes, funcionarios y personas, empresas u organizaciones del sector privado o no gubernamental- aprovechan, para beneficio privado, económico o de otra índole, los recursos públicos (p. 2).

En esta misma línea, de acuerdo con Transparency International (2019), “La corrupción es mucho más probable que florezca cuando las bases democráticas son débiles, como hemos visto en muchos países, donde los políticos no democráticos y populistas capturan las instituciones democráticas y las utilizan a su favor” (p. 6).

Reconocer los efectos y consecuencias perjudiciales de la corrupción es el primer paso para intervenir en busca de su reducción, en especial, tratándose de un fenómeno cuya aceptación, vía inconsciente cultural y comportamiento ciudadano, es cada vez más amplia.

La indiferencia social frente a los casos de corrupción, la participación directa o indirecta de estas situaciones, ha favorecido la aceptación de la corrupción con disfraces culturales jocosos. Expresiones populares como *Tome por bobo* o *Es que hay que ser vivo*, entre otras, buscan, por un lado, que el afectado tome consciencia de su falta de viveza o experticia y, por el otro, exaltar el provecho de las oportunidades que se presentan aún a costa del bienestar colectivo. Peor aún, estas conductas son promovidas masivamente por medios de comunicación mediante programas que ejemplifican estos hechos, donde el narco tiene una vida fácil y de lujos, donde el riesgo hacia las cosas que son consideradas un delito se presentan como una posibilidad para lucrarse; personajes influyentes como políticos o artistas que son destacados por estas circunstancias; grandes empresas que defalcan el estado e, incluso, quizás los mismos padres de familia que las aceptan y las promueven.

A partir del análisis del contexto y la complejidad y objetivos de la educación, este artículo pretende mostrar cómo en Colombia, como parte de la cultura y tradición, viene operando, casi oculto, un currículo social de antivalores, lo cual dificulta la formación y el desarrollo educativo de la población.

4. Casos del ejercicio docente

“A la tierra que fueres haz lo que vieres”

Refrán colombiano.

La escuela, al ofrecer un espacio para la formación que involucra individuos de distintas realidades, edades, condiciones sociales y demás, es un referente de la diversidad social y casuística dentro del marco social nacional. En ese contexto, como parte mi experiencia en distintos colegios de la ciudad de Bogotá como Coordinador Académico, identifiqué algunas experiencias para ilustrar las afirmaciones del presente artículo.

En el primer caso, el profesor asigna un trabajo en grupo a sus estudiantes. Una de las indicaciones de la actividad es que todos los integrantes del grupo hagan aportes, enriquezcan la discusión y lleguen a acuerdos para el desarrollo del trabajo. Uno de los estudiantes de un grupo decide hacer el trabajo solo puesto que su padre le dijo que era la mejor manera de hacerlo. El estudiante aprovecha para incluir a sus compañeros de grupo en

el trabajo a cambio de un cobro para evitar inconvenientes con el profesor y con su grupo. El padre del estudiante que hizo el trabajo conoce esta situación. Los padres de los otros miembros del grupo también, y dan a sus hijos el dinero para hacer el pago. El profesor, por su parte, al calificar el trabajo notó que el estilo del mismo es propio de uno de los integrantes del grupo y, aun así, decide calificarlo porque le basta con que el grupo haya hecho la entrega cumpliendo los requisitos. Además, sancionar a los estudiantes le implicaría iniciar procesos disciplinarios que tomarían tiempo y generarían discusiones que podrían perjudicarlo a él.

El segundo caso es el de Oliver, un estudiante dedicado, responsable y honesto que decide comentarle a su profesor que vio cuando dos de sus compañeros intercambiaban respuestas durante el examen. El profesor, con actitud relajada, le dice que, en lugar de estar mirando qué hacen los demás, se preocupe por lo suyo, aun sabiendo que lo que Oliver afirma es verdad. Algunos compañeros de Oliver se dan cuenta de su queja y deciden exponerlo con el resto del curso manifestando su falta de lealtad hacia el grupo. En consecuencia, comienzan a tomar una actitud de acoso en contra de la integridad de Oliver, afectándolo moral y psicológicamente. Finalmente, Oliver, al ver que el haberse quejado le trajo más inconvenientes que satisfacciones, decide que es mejor seguir la misma dinámica de encubrimiento de sus compañeros.

Los dos ejemplos anteriores muestran un aprendizaje, quizá inconsciente, de antivalores que permean la cultura aprendida, donde en una dinámica de supervivencia implica desenvolverse dentro de las mismas circunstancias que plantea el contexto, pero desde el interés propio no se corrige lo que se sabe que está mal, sino que, el sujeto se convierte en un agente que expande la ola hechos corruptos.

Otro referente, a partir de la entrevista realizada a la Coordinadora de Desarrollo Humano, de Bienestar Universitario, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, virtual y a distancia “Luisa Garzón declaró que se han presentado casos de estudiantes que han intentado sobornar a compañeros, ya sean de formas sugestivas o económicas, también a profesores e incluso estudiantes que han alterado documentos de y para la institución”. (L. Garzón, comunicación personal, 18 de junio de 2019).

Para este tipo de casos, la institución de educación superior ha tenido que recurrir a estrategias de prevención, seguimiento y sanción, de acuerdo a la regularidad con que se presentan estas situaciones y al nivel de gravedad señalado según su reglamento estudiantil.

5. El refrán que aplica

“Ahí sí hay mucha tela de donde cortar”

Refrán colombiano.

Este tipo de conductas de los casos expuestos del ejercicio docente, se complementan mediante algunos ejemplos del discurso coloquial colombiano. Acuña recoge, en su libro *Refranero colombiano. Mil y un refranes* (1999), donde los siguientes refranes que se destacan por ser parte del testimonio de las circunstancias de algunas tendencias que se transmiten de generación en generación: “La ocasión hace al ladrón” (p.54); “Quien con lobos anda, a aullar se enseña” (p.55); “Dinero nos dé Dios, que el saber no importa nada” (p.56); “No hay cerradura que valga, si la ganzúa es de plata” (p.57); “El hombre es lobo para el hombre” (p.63); “A la tierra que fueres haz lo que vieres” (p.88); “El que peca y reza, empata” (p.95); “La excepción hace la regla” (p.98); “Las cosas no son del dueño, sino del que las necesita” (p.98); “Untado el dedo, untada la mano” (p.105)

Aunque estos refranes como muchos más dependen de la perspectiva, contexto y criterio de quien los emplee, su trayectoria y aceptación implica una herencia de sucesos que son transmitidos en la cultura colombiana, en relación a esto Solarte (1979), sostiene que:

...los dichos populares, usados en todas las actividades de la vida diaria, se convierten después de mucho trajinar, en sentencias aceptadas por todas las personas. Así, con ellos se realiza la difusión de las costumbres y de todo lo autóctono y folclórico de un pueblo. (p.6)

Cabe aclarar, que el problema no es el uso de refranes, ya que describen la riqueza lingüística colombiana, también parte de los modismos de cada región y su historia, pero esta última se puede reescribir a partir de una disposición colectiva hacia los valores y la justicia.

6. La transformación social y la niñez

“Cria cuervos y te sacarán los ojos”

Refrán colombiano.

En una postura propositiva hacia la superación del reforzamiento cultural negativo del pensamiento corrupto, se podría plantear que el estado actual de la cultura es uno de los elementos que generan el ambiente propicio de la corrupción. Esto implica considerar la transformación social, por ejemplo, celebrar cosas, hechos y sucesos que valgan la pena moralmente preservar, donde el adulto trabaje para la formación de la niñez y el impacto de sus acciones en las dinámicas sociales, orientando desde la familia y reforzando desde la escuela mediante conocimientos y conductas que beneficien la sociedad.

Se hace necesario desde el ámbito cultural, familiar y político una preocupación por las garantías de la niñez en el país, pero, lamentablemente, las cifras que registran la oportunidad de desarrollo de la niñez en el mundo ubican a Colombia entre las posiciones más desfavorables para ser niño. Al respecto Granada (2018, citado por Granja, 2018) afirma que:

En el país se está perdiendo la niñez. Estamos inclusive por encima de países con mayores niveles de guerra. Y lo que está pasando es que los niños están muriendo no solo por conflicto armado, sino por violencia intrafamiliar, violencia urbana como balas perdidas, por las pandillas... (párr. 4)

Para intervenir la corrupción desde la educación es necesario recuperar la atención sobre la niñez, ya que sin esta sensibilidad por los niños y las niñas se desatiende el futuro de la sociedad. E, igualmente, vale la pena preguntarse para qué corregir lo que no es motivo de preocupación.

7. El trasfondo de la cuestión corrupta

“De la esperanza vive el cautivo”

Refrán colombiano.

De acuerdo a todo lo descrito, vale la pena hacerse la siguiente pregunta: ¿qué promueve y mantiene la corrupción en el país? La pretensión de mejorar las propias condiciones económicas o aumentar la riqueza genera una ambición por el enriquecimiento acelerado y el aprovechamiento a toda costa de las oportunidades. Esto conlleva, en los círculos de poder, al clientelismo. Según Caruso (2009): “En cada ámbito de la vida social donde existan sistemas normativos y sujetos con capacidad de decisión otorgada por una posición especial derivada de este sistema podrá haber hechos corruptos” (p.157).

El sistema administrativo institucional es también responsable de fortalecer la corrupción en los casos en los que no contribuye a suplir las necesidades de productos y servicios e, incluso, cuando impone o mantiene trámites demorados y obsoletos que en muchas ocasiones acostumbran al ciudadano a tener que pagar para agilizar una respuesta favorable.

La corrupción toma también distintas formas desde lo administrativo, lo judicial, y lo político. Según la Corporación Transparencia por Colombia (2019):

El 73 % del total de los hechos analizados respondieron a casos de corrupción administrativa y el 27 % restante correspondió a hechos de corrupción privada 9 %, corrupción judicial 7 %, corrupción política 6 %, captura del Estado 2 % y otros 2 % (p.17).

Entre los sectores más afectados por la corrupción están el de la educación y el de la salud pública, donde constantemente en la última década se reportan noticias sobre concesiones de prestación de servicios e inversión en infraestructura entre la empresa privada y el estado, en las cuales se han percibido casos de desfalco económico frente a la inversión real, situación que influye en la desconfianza de la ciudadanía frente a estos proyectos de

desarrollo. La Corporación Transparencia por Colombia (2019) sostiene que “Al realizar la sumatoria de todos los montos de dinero en juego en los 207 hechos de corrupción que contaban con dicha información, la cifra obtenida fue de \$ 17,9 billones” (p.30).

La corrupción no es un asunto de ahora y tampoco propia de políticas de izquierda o derecha. Además, involucra a todos los estratos socioeconómicos. Por tanto, para reducirla, son necesarios compromisos e iniciativas de educación en valores. En ese sentido, Jiménez y García afirman que “Se llega a la convicción de que para combatir a la corrupción no sólo deben emplearse medidas de carácter correctivo sancionatorio, sino que es especialmente relevante implementar medidas preventivas” (2015, p.163).

Para este proceso de prevención, formación y educación, se sugiere procurar una pedagogía social y cooperativa desde las distintas áreas del conocimiento. Al respecto, Black y Randima (2014) afirman lo siguiente: “programs that train students in skills that promote prosocial behavior in order to create a non-disruptive classroom might alleviate teacher burden and benefit student learning” (p. 2). De este modo, se espera que el estudiante, desde la educación básica, adquiera una capacidad de resiliencia que le permita asumir fracasos y derrotas, así como sanas actitudes ante los éxitos y las victorias, y valores como la solidaridad, la honestidad y la perseverancia, todo lo anterior mediado por procesos reflexivos sobre sus actos.

8. Conclusiones

La corrupción se arraiga en la cultura cuando los rasgos de conducta y el lenguaje de la interacción social, entre otras dinámicas, promueven la aceptación y apropiación de hechos indignantes, pero cotidianos.

El currículo social en antivalores, oculto, se fortalece en la sociedad a través de medios masivos de comunicación, malas prácticas políticas, la aceptación o realización de estos hechos por parte de las familias, la escuela y la sociedad; por lo tanto, se hace necesaria la revisión de las políticas educativas y su efectividad para el contexto.

La solución preventiva de la corrupción involucra la educación en las distintas etapas de desarrollo, pero implica la atención de la familia y el estado en el desarrollo de la niñez mediante la recuperación de los valores y el ofrecimiento de garantías que protejan y complementen la formación de nuevos ciudadanos. Es necesario transformar la identidad cultural, construirla desde las diferencias, con valores de respeto y verdad para el desarrollo social.

Se propone reforzar la construcción de la historia nacional a partir de la práctica social del factor ético entre todas las comunidades, el apoyo de la familia y de la educación en pro

de los valores, de esta manera enriquecer la jerga y el lenguaje cotidiano de una sociedad más transparente en sus dinámicas de comportamiento.

Referencias bibliográficas

Acuña, L. (1999). *Refranero Colombiano. Mil y un refranes*. Bogotá: Panamericana.

Black, D. S., & Fernando, R. (2014). Mindfulness Training and Classroom Behavior Among Lower-Income and Ethnic Minority Elementary School Children. *Journal of child and family studies*, 23(7), 1242–1246. doi:10.1007/s10826-013-9784-4

Caruso Fontán, M. V. (2009). El concepto de corrupción. Su evolución hacia un nuevo delito de fraude en el deporte como forma de corrupción en el sector privado. *FORO. Revista De Ciencias Jurídicas y Sociales, Nueva Época*, (9), 145 – 172.

Corporación Transparencia por Colombia. (2019). *Así se mueve la corrupción. Radiografía de los hechos de corrupción en Colombia 2016-2018*. Bogotá: Transparencia por Colombia.

El Tiempo (07 de agosto de 2018). Las diferencias entre los discursos de posesión de Duque y de Santos. *Periódico El Tiempo*. recuperado de:
<https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/las-diferencias-entre-los-discursos-presidenciales-de-duque-y-santos-253114>

Granja, S. (01 de junio de 2018). Colombia es el tercer país del mundo donde se matan más niños. *Periódico El Tiempo*. Recuperado de:
<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cifra-de-ninos-asesinados-en-colombia-225124>

Jiménez Valderrama, F., y García Rodríguez, L. (2015). El interés jurídico protegido en el delito de corrupción privada en Colombia. Análisis de contexto y conexiones con el derecho de la competencia desleal. *IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C.*, IX (35), 159-178.

Maldonado Copello, A. (2019). *La lucha contra la corrupción en Colombia: La carencia de una política integral*. Bogotá: FESCOL.

Méndez, G., & López, E. (2016). *Problema social de la corrupción. Perspectivas desde la dinámica de sistemas*. Ciudadanía y Democracia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Roviro Oscar (2 de abril de 2018). La corrupción Social. *Diario la Nación*. Recuperado de: <https://lanacionweb.com/opinion/la-corrupcion-social/>

Sanchez Oscar (18 de febrero de 2019). Corrupción y educación. Revista Semana. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/corrupcion-y-educacion-por-oscar-sanchez/601857>

Solarte, L. (1979). *Dichos y refranes*. Colombia: Editorial Dos Mil.
Transparency International. (2019). *Corruption Perceptions Index 2018*. Berlín: Transparency International - International Secretariat.

Jean Paul Pico Hernández, Doctor en Educación Cum Laude por la Universidad de Baja California (México), Master en Coaching por el Instituto Superior de Empresa y Comunicación (España), Licenciado en Diseño Tecnológico por la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Actualmente encargado de la Secretaría Académica de la Facultad de Educación de Uniminuto UVD, Bogotá-Colombia.

Voces de la Ciberviolencia

Voices of Cyberviolence

Luz María Velázquez Reyes¹
Gabriel Renato Reyes Jaimes²

¹Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), email: luzmariavr@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4613-5405>

²Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), email: gabriel_depto@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5307-6461>

Autor para correspondencia: luzmariavr@hotmail.com

Resumen: El artículo tiene como objetivo documentar los tipos de ciberviolencia que enfrentan 120 estudiantes de una secundaria urbana de la cd. de Toluca. Entendida como un acto agresivo e intencionado en línea se trata del “envío y acción de colgar (sending y posting) textos o imágenes dañinas o crueles por Internet u otros medios digitales” (Willard, 2006). A partir de un diseño mixto de investigación, se aplicó el autoinforme “violencia online” que permitió identificar tendencias y posteriormente a partir de una pregunta generadora de narración se recuperaron los relatos de experiencia con la violencia online.

Palabras clave: Ciberviolencia, violencia online, violencia a través de las TIC.

Abstract: The article aims to document the types of cyberviolence faced by 120 students of an urban high school in the cd. Toluca. Understood as an aggressive and intentional act online is about “sending and posting harmful or cruel texts or images over the Internet or other digital media” (Willard, 2005). Based on a mixed research design, the “online violence” self-report was applied, which allowed to identify trends and subsequently, from a narrative generating question, the experience stories with online violence were recovered.

Keywords: Cyberviolence, online violence, violence through ICT.

Recepción: 26 de septiembre de 2019

Aceptación: 09 de enero de 2020

Forma de citar: Velázquez Reyes, L. & Reyes Jaimes, G. (2020). Voces de la Ciberviolencia. *Voces De La Educación*, 5(9), 63-75.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Voces de la Ciberviolencia

El sentido de la cuestión

La ciberviolencia es una forma de victimización relativamente reciente, el interés de la academia es relevante debido a la diversidad, gravedad y creciente aumento a nivel mundial de diversos episodios de violencia perpetrada a través de alguna TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación). Desde la primera investigación realizada en el año 2000, (Finkelhor, *et al* 2000) a la fecha, se han utilizado diversos términos para nombrar el comportamiento de ser cruel y lastimar a alguien a través de un dispositivo digital, se utilizan como sinónimos de acoso online, cyberbullying, bullying electrónico, bullying en línea, e-bullying, acoso digital, intimidación y acoso en línea (Garaigordobil, 2011, p. 235), el cyberbullying precisa, que ambos actores, emisor y víctima sean menores (Aftab, 2006; Garaigordobil, 2011, p. 235), empero, no siempre se conoce la identidad tras la pantalla, del ciberacosador, por ello autores como Álvarez, *et al.* (2011), prefieren usar el término más general de *violencia a través de las TIC*, ya que éste “incluye tanto el cyberbullying como conductas puntuales y únicas como colgar una foto o un video que, pese a su frecuencia única, pueden ocasionar graves daños en la víctima”, debido a ello Willard (2006), señala que se trata de *agresión social online*. Por nuestra parte, preferimos emplear ciberviolencia, dado que las caras del acoso o agresión online se presentan de múltiples maneras, lamentablemente, solo limitadas por el dominio de la tecnología y o la imaginación del ciberagresor.

Velázquez (2015), a partir de investigación empírica con estudiantes de secundaria y nivel medio superior y superior elaboró la siguiente clasificación, tomando en cuenta la acción que se realiza:

Cuadro no. 1 Clasificación de la ciberviolencia según Velázquez

NP	CLASIFICACIÓN	ACCIÓN
1	Cortejo online hostigante	Interés amoroso no correspondido que transita de una situación halagadora a una insistente.
2	Dating violence	Refiere a violencia de pareja caracterizada por el control abusivo y el comportamiento agresivo online en una relación romántica.
3	Invitación a sexo y propuestas indecorosas	Se reciben invitaciones o propuestas indeseadas por la víctima.
4	Mensajes online acosadores	Envío de mensajes persecutorios e intimidantes
5	Llamadas, mensajes y/o correos electrónicos de contenido sexual	Llamadas y mensajes obscenos
6	Hostigamiento.	Recepción, envío repetido de mensajes desagradables.
7	Ciberacoso	Palabras amenazantes y/o denigrantes para infundir miedo o intimidar.
8	Stalking (acecho)	forma de acoso que consiste en la persecución ininterrumpida e intrusiva a un sujeto con el que se pretende iniciar o restablecer un contacto personal contra su voluntad.
9	Llamadas insultantes	Intimidación directa con abuso verbal

NP	CLASIFICACIÓN	ACCIÓN
10	Hotsending	Envío/recepción de material pornográfico
11	Sextorsión	Chantaje en el que alguien, menor o mayor de edad, utiliza las imágenes o contenidos de índole sexual para obtener algo de la víctima, amenazando con su publicación.
12	Grooming	Conjunto de estrategias que una persona adulta desarrolla para ganarse la confianza del menor a través de Internet con el fin último de obtener concesiones de índole sexual.
13	Videovictimización clandestina	La víctima es grabada sin que ella se percate y posteriormente son difundidas las imágenes o producción obtenida.
14	Hackeo	Acción de irrumpir o entrar de manera forzada a un sistema de cómputo o a una red
15	Bombing	Envío de virus electrónicos con el fin de afectar el sistema operativo de la víctima o su cuenta de correo electrónico.
16	Sexting	Difusión sin consentimiento de contenidos de tipo sexual, principalmente fotografías y/o videos producidos generalmente por el propio remitente, a otras personas por medio de algún medio como celular o Internet.
17	Trollismo	El ciberacosador critica, insulta, desafía, perjudica e intimida recurriendo al sarcasmo, la burla, la ironía e incluso la mentira, puede practicarse por interés personal o por encargo con o sin pago de por medio. Busca provocar intencionadamente a la víctima.
18	Ghosting	Romper una relación sentimental en línea, sin dar la cara.

Fuente: Velázquez 2015, pp. 82-83.

Es necesario entender que la ciberviolencia tiende a metamorfosearse día con día, por lo que toda taxonomía es temporal y es altamente probable se torne obsoleta con prontitud, debido a la frecuente aparición de inéditas formas de hostigar online.

Estado del conocimiento

En la actualidad chicos y chicas se encuentran completamente envueltos por las redes sociales. “Se estima que el 82% de los jóvenes entre los 14 y 17 años, y el 55% entre los 12 y 13 años, tienen un perfil en alguna red social en línea” (Hinduja y Patchin, 2010), aunque con ciertas reservas, se puede considerar que la duración del uso de Internet es directamente proporcional al riesgo de ser víctima o agresor; es decir, a mayor tiempo de uso de Internet mayor riesgo de ser parte del ciberbullying (Garaigordobil, 2011, p.244). Mesch (2009), enfatiza que mientras más tiempo los estudiantes hacen uso de Internet más enfrentan la posibilidad de interactuar con anónimos intimidatorios o de darse cuenta de que es difícil ser descubierto mientras molestan o agreden a los demás usuarios. Además “los individuos que expresan una mayor disposición para proporcionar información personal afrontan, de igual manera, un mayor riesgo de ser intimidados que quienes son más reservados” (Ybarra *et al.*, 2004). La autoconfianza juega un papel definitivo, en la ciberviolencia, “la autoestima es más baja en los ciberagresores que en la cibervíctimas” (Mesch, 2009); (Kaltiala-Heino *et al.* 2010); y (Jankauskiene *et. al.* 2008) Empero tanto Ybarra (2004), como Cava *et al* (2007), documentan que los agresores pueden tener autoestima baja o alta.

Hinduja y Patchin (2015), detectaron que las adolescentes son significativamente las que tienen más probabilidades de haber sufrido acoso cibernético a lo largo de su vida, 36.7% de

población femenina es ciberacosada en comparación con 30.5% de población masculina víctima de ciberbullying. El tipo de acoso cibernético tiende a diferir según el género; las chicas fueron más propensas a decir que alguien extendió rumores acerca de ellas en línea, mientras que los chicos eran más propensos a decir que alguien los amenazaba en línea con hacerles daño. Patchin *et al.* (2010), resaltan al género masculino como el más ciberacosado. Tokunaga (2010), propone la hipótesis de una relación curvilínea, en un primer momento, el nivel de violencia a través de las TIC aumentaría, en la medida que aumenta el acceso de los estudiantes a esas tecnologías. Posteriormente, el nivel de violencia a través de las TIC decrecería, al igual que sucede con la violencia escolar más tradicional.

Prevalencia

Finkelhor y colaboradores realizaron el primer estudio sobre cyberbullying en USA, en el año 2000, encontrando que 6% de los estudiantes lo habían padecido, desde entonces a la fecha se han reportado diferentes índices por lo que en este escrito solo se recuperan los hallazgos de las investigaciones publicadas a partir del 2009 a la fecha. Avilés (2009), investigó en Castilla-León y Galicia; España. En una población de 730 jóvenes de entre 12 años de edad y 17 años de edad, halló que 4.5% de la población había sido víctima moderada a través del móvil, 0.5% de la población había sido víctima severa; 4.7% de los jóvenes había sido víctima moderada a través de internet, 2.9% había sido víctima severa, 3% agresor moderado a través del móvil, 1.2% severo; 4.4% agresor moderado a través de internet, 1,4% severo.

En América Latina, se encontró 20.30% de ciberbullying en Paraguay, 18.40% en Argentina y en México 15.40% de ciberacoso expresado a través del envío de mensajes insultantes y amenazantes (Velázquez, 2014). Del Río, Bringue, Sádaba y González (2010), investigaron en 2,542 estudiantes de siete países americanos, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela, en las edades de (10-18): 12,1% había sufrido una forma de cyberbullying. 13,3% reconoció haber perjudicado con su móvil. 22,4% de estudiantes varones habían usado el móvil o Messenger para perjudicar, el 19,25% de los chicos víctimas versus 13.8% de chicas víctimas.

La prevalencia de violencia *online* ha aumentado en la población mundial de adolescentes y jóvenes, sin duda, es bastante evidente la diferencia entre las primeras cifras encontradas en el año 2000, 6% (Finkelhor, 2000) y las últimas reportadas en el mismo contexto, 34% (Hinduja y Pathin, 2015), o el 55% (Garaigordobil, 2011, p. 244)

Problema de investigación

De acuerdo con el INEGI, (2015), 24.5% de la población mexicana había sido ciberacosada. Más mujeres que hombres se vieron afectados. La población del Estado de México la segunda más afectada por el acoso por medios electrónicos, 32%, cifra por encima del promedio.

Por lo tanto, nos interrogamos ¿cuáles son los tipos de ciberviolencia que afectan a los estudiantes de secundaria? ¿qué tipo de violencia online es más frecuente entre los estudiantes? ¿Cómo narran la experiencia de la ciberviolencia?

Esta investigación tuvo como punto de partida la aplicación un autoinforme “violencia online” a 120 alumnos de secundaria, durante 2017, con la finalidad de identificar tendencias, posteriormente a través de una *pregunta generadora de narración* (Flick, 2007, p.111), se les interrogaba para conocer su experiencia con la violencia online en cualquiera de las tres posiciones: víctima, emisor o ciberacosador (a) o como audiencia (espectadores)

Hallazgos

Datos generales.

La población estudiada se encuentra formada por 120 alumnos (46.6% hombres y 53.3% mujeres), de tercer grado de una escuela secundaria localizada en una colonia céntrica de la ciudad de Toluca. La edad promedio de la población corresponde a 13.83 años, fluctuando entre 13 y 15 años. Los estudiantes en promedio han tenido 3.99 celulares, las que menos han tenido han sido dos estudiantes de 13 y 14 años, quienes nunca han tenido un celular y, la que más celulares ha tenido, ha sido una estudiante, chica de 14 años, quien ha sumado 15 celulares en su vida. 49.1% permanece de una a tres horas conectado diariamente a Internet, 28.3% lo hace de cuatro a seis horas, 12.5% lo lleva a cabo de siete a nueve horas, 5.0% permanece de diez a 12 horas, 1.6% se conecta más de 12 horas y sólo 3.3% de los estudiantes permanecen *online* menos de una hora.

En el siguiente cuadro se muestra la implicación de los estudiantes de secundaria en una gama amplia de ciberviolencia, en las tres condiciones como víctima, emisor o ejecutor y comunidad de espectadores. Los porcentajes se presentan en orden descendente de acuerdo con la condición de cibervíctima.

Cuadro No. 2 Tipo de ciberviolencia, implicación en tres condiciones

No.	Tipo de violencia online	Condición Víctima	Condición Emisor	Condición Espectador
1	Cortejo hostigante	62.5	33.1	66.6
2	Hostigamiento	39	14	57.4
3	Mensajes acosadores	38.8	4.1	47.3
4	Recepción/envió pornografía	33.2	5.7	46.3
5	Rumores online	28.2	6.5	43.2
6	Contenido sexual	27.5	3.2	49.1
7	Invitaciones, propuestas indecorosas	27.5	5.8	61.6
8	Llamadas insultantes	25.8	10.7	41.5
9	Ciberacoso	25.8	6.6	50.7
10	Sabotaje en juego	25.8	20.6	29.8
11	Dating violence	21.5	10.8	54.9
12	Hackeo	21.5	7.3	43.8
13	Ghosting	20.7	11.6	31.5

14	Suplantación personalidad	20.7	5.7	30.7
15	Insultos	20	9.8	39
16	Insultos por actividad online	20	7.4	26.5
17	Stalking	18.2	7.4	44.8
18	Videovictimización	18.2	10.8	34.8
19	Creación cuenta	14	4.1	30.7
20	Denigración	9.16	6.6	30
21	Grooming	9	0.0	17.5
22	Paliza feliz. Happy slapping	8.33	5	25
23	Sextorsión	1.6	1.6	39
24	Sexting	0.83	3.2	75.7
Promedio		22.40	8.4	42.39

Fuente: Autoinforme “Violencia online”

Como se observa en el cuadro No. 2 “Tipo de ciberviolencia implicación en tres condiciones” 73.19% de los estudiantes de secundaria se ven implicados en violencia online, siendo la condición de espectador, donde se encuentra en promedio, el mayor porcentaje (42.39%), mientras que implicados como víctimas encontramos a 22.4% en promedio y como emisor o ciberacosador (a) se encuentra 8.4% (promedio).

En el siguiente cuadro se muestran las ciberviolencias que afectan mayor y menormente a los estudiantes de secundaria.

Cuadro No. 3 Máximos y mínimos de ciberviolencia en condición de víctima, emisor y espectador por tipo de ciberviolencia

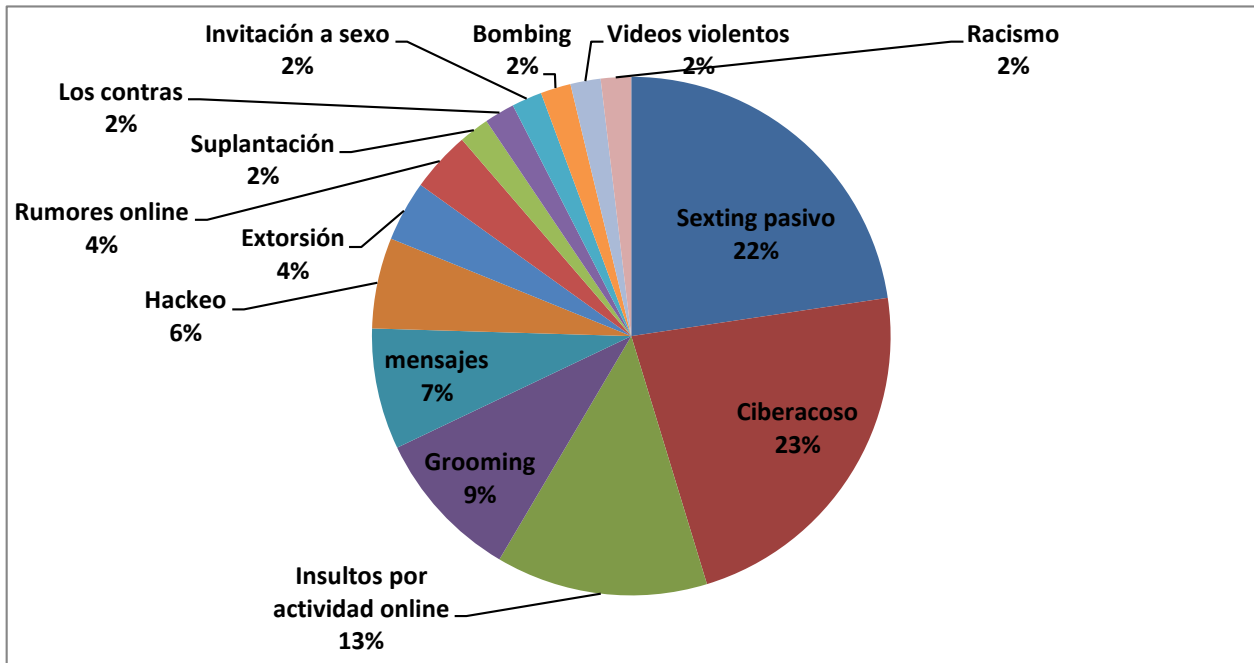
Condición	Mayor incidencia	Menor incidencia
Víctima	62.5% Cortejo hostigante	0.83% Sexting
Emisor. Ciberacosador (a)	33.1% Cortejo hostigante	1.6% Sextorsión
Audiencia. Espectadores	75.7 % Sexting	17.5% Grooming

Fuente: Autoinforme Violencia online

La narración de la violencia en línea

En este apartado se presentan algunos hallazgos cualitativos, de los 120 alumnos entrevistados, 45.83% (55) relataron su experiencia con la violencia online. En la siguiente figura se concentran los 14 tipos de ciberviolencia relatada. En donde 22% de los relatos refieren sexting pasivo, 23% ciberacosado, 13% a golpes, peleas, insultos por las actividades *online*, 9.0% grooming, 7.27% mensajes acosadores persecutorios, 6% hackeo, 6% uso de redes sociales para llevar a cabo transgresiones, 3.63% sextorsión, 1.81% rumores *online*, 2% suplantación, 2% a “los contras”, 1.81% a invitación a sexo, 1.81% bombing, 1.81% ver videos de maltrato a otros y 1.81% racismo.

Figura 1 Ciberviolencia relatada



Fuente: Relatos estudiantiles sobre la experiencia de la violencia online

A continuación, se presentan algunos de los relatos estudiantiles sobre experiencia con la violencia online, correspondientes únicamente a tres tipos: ciberacoso, sexting y grooming. El primero por ser el más frecuentemente relatado y el *sexting* y *grooming* por la gravedad de sus implicaciones. (Cada viñeta se acompaña de un código de identificación (Número de relato, edad y sexo))

“A un compañero, en la primaria, lo molestaban subiendo fotos o burlándose en algunos memes, pero nunca vi que le molestara, duró sólo algunos meses. Yo sentía que no estaba bien lo que hacían, pero a veces así se llevaban”. *Relato 10/2017, 14 años, M.*

“Viví varias situaciones en donde nos etiquetaban, a mí y a mis amigas, en memes o imágenes, con la finalidad de mandarnos indirectas”. *(Relato 26/2017, 14 años, M.)*

“En primaria dos compañeros se molestaban mutuamente a través de insultos por WhatsApp, duraron así tres meses”. *(Relato 5/2017, 14 años, H.)*

En los tres relatos, se observa que los estudiantes padecen ciberviolencia durante un tiempo prolongado, en ocasiones la violencia tiende a normalizarse como parte su relación de “amigos”, en ningún relato se reportaron estrategias de afrontamiento activas.

Sexting pasivo

“El caso de una amiga, esa amiga se había grabado y por extraña razón el video se hizo viral; casi todo el salón donde estaba ya lo habían visto y le hacían burla. Eso pasó como hace un año, a mitad del ciclo escolar 2016 – 2017; pero por suerte, sólo fue el salón, no toda la escuela”. *Relato 51/2017, 13 años, M.*

“Todos tienen hoy la pretensión de ser filmados” decía Benjamin (2008, p. 33), como se observa en el relato, chicos y chicas recrean una y otra vez esta pretensión tal como si fueran fotógrafos o videastas consumados, desde su experiencia relatan *sexting* de ellos mismos o de otros, lo que hace presuponer que la difusión de *sexting* está ampliamente normalizada, de esta manera los relatos de *sexting* se realizan con naturalidad, ciertamente constituyen un elemento más de una cultura juvenil que privilegia la *publicitación de sí* (Morduchowicz, 2012), chicos y chicas asisten con beneplácito al *festival de vidas privadas* (Sibilia, 2008), y exhiben con beneplácito su cuerpo recreando *el culto a las estrellas* (Benjamin, 2008, p. 29)

Grooming

El *grooming* es un tipo de ciberacoso perpetrado por adultos que engatusan a menores para encontrarse con ellos fuera de la Red o explotar las imágenes sexuales de los menores. Cinco estudiantes (9%) narraron *grooming* en condición de espectadores, en los cinco casos fueron chicas de 14 años, las afectadas. El porcentaje resulta considerable tanto por su frecuencia como gravedad e impacto en la subjetividad de la víctima, como se ve en los siguientes relatos:

“Una amiga me contó que un señor adulto le empezó a hablar y, al pasar el tiempo, **le pidió fotos de ella desnuda** y después **ya no le contestó**”. (*Relato 52/2017, 14 años, H*).

“Conocí a una niña en primero, que aceptaba muchas solicitudes sin conocer a las personas y una vez **un señor le mandaba fotos de él con poca ropa para incitarla a que ella hiciera lo mismo**. Fue persuadida para pasar su teléfono celular y ahora la acosaba en WhatsApp. **No lo bloqueo y la siguió acosando e incluso también a su hermana menor**”. (*Relato 49/2017, 14 años, M*).

“El año pasado, a una amiga mía; un señor, mediante su smartphome, la **molestaba con el fin de obtener información confidencial de ella, haciéndose pasar por su amigo**. Esto, cada vez, sucedió con más frecuencia y duró unos cuatro meses. Me sentí mal por no poder ayudarla en nada, sin embargo, ella **sólo bloqueo su Facebook** y creo uno nuevo”. (*Relato 17/2017, 14 años, M*).

“A una amiga mía la contactó un supuesto muchacho de Brasil a través de un grupo que yo cree junto con una amiga, y otras amigas más. Una de ellas, hizo el grupo “público”, por lo que gente de todo el mundo podía entrar. A mi amiga “el muchacho” **le mandó un mensaje privado diciéndole cosas bonitas hasta que la enamoró y obtuvo datos personales**. Por suerte, sus papás le revisaban su celular y vieron los mensajes, inmediatamente ellos actuaron y denunciaron el número”. (*Relato 55/2017, 14 años, M*).

En los testimonios se observa la centralidad de las TIC en la vida de los estudiantes, de ahí que la ausencia de denuncia a los padres o profesores esté motivada fundamentalmente por

el temor a verse privados de la conexión a Internet o de sus dispositivos, esta falta de cultura de denuncia generalizada entre la población alienta la frecuencia del *grooming* así como la impunidad del ciberacosador.

Las estudiantes representan un sector altamente vulnerable primero por ser las más afectadas y segundo por la ausencia de estrategias de afrontamiento, en la mayoría de los casos son estrategias pasivas, ya que solo un caso fue denunciado (20%), esto por intervención adulta. Es probable que la no denuncia también este motivada por sentimientos de culpabilidad. Es decir, las adolescentes se autoculpan del *grooming*, en lugar de apreciarlo como un acoso. Lo cierto es que el silenciamiento de la victimización suele ser la respuesta más frecuente ante la violencia.

En general en las tres formas de ciberviolencia señaladas, son víctimas de *la violencia sistémica* (Zimbardo, 2011), en especial aquella que se ejerce sobre las alumnas impregnada de dominación patriarcal, que cosifica a las mujeres como objetos de placer sexual. Si bien como señala (Winocur, 2009), las redes sociales fomentan la autonomía y la participación, sus capacidades de gestión y de agencia están reducidas (Arendt, 2016) se trata de ciudadanos potenciales inactivos (Zemelman, 2000)

Conclusiones

Los estudiantes de secundaria enfrentan una alta incidencia de agravios virtuales, siete de cada diez alumnos se ven implicados en algún tipo de ciberviolencia, mayoritariamente como espectadores (42%), la cuarta parte como víctimas y menos del 10%, afortunadamente, como ciberacosadores. En todos los casos y en las tres condiciones la ciberviolencia deviene como una *experiencia profunda* (Benjamin, 1973), violencia de alto impacto que marca un antes y un después.

Las ciberheridas afectan a los tres actores implicados en la violencia online ya que imprimen una huella profunda, empero en la cibervíctima se agudizan, pese a que el hostigamiento no sea reiterado, como son los casos de la difusión no consentida de *sexting*, o en el *ghosting* o que inicie de manera amable como en el *grooming*, no obstante, el impacto suele ser altamente nocivo, dejando una marca imborrable.

Los altos porcentajes de la audiencia de ciberviolencia en comparación de los registrados por las cibervíctimas y ciberagresores, indican la existencia de una *cifra oculta de victimización*, los estudiantes no admiten ni relatan su cibervictimización, probablemente debido a que supone una amenaza a su integridad psicológica o bienestar subjetivo, como se sabe el impacto de la ciberviolencia se distribuye a lo largo de un *continuum de gravedad* (Kowalski, et al, 2010), por lo que se comprenden las diferencias encontradas en el reconocimiento de la recepción de ciberviolencia, dado que existen hostigamientos más fáciles de admitir que

otros, por ejemplo, ser insultado que ser controlado online por su pareja, principalmente porque los jóvenes suelen confundir control con amor.

La condición de espectador de ciberviolencia registró los porcentajes más altos, fluctuando entre 17.5% en *grooming*, alcanzando 75.7% en *sexting*, en promedio cuatro de cada diez estudiantes de secundaria han observado algún tipo de ciberviolencia que afecta a alguno o varios de sus compañeros.

La implicación de los estudiantes ya sea como víctimas, ciberacosadores o como espectadores, en las diferentes manifestaciones de ciberviolencia sigue creciendo día con día, las diversas formas y medios para insultar se colocan a la cabeza, seguida de la difusión de imágenes desacreditadoras y sorprende que alrededor de la seducción, el cortejo y las relaciones amorosas se gesten ciberviolencia con tal frecuencia que se coloca en tercer lugar.

La ciberviolencia no da respiro a las cibervíctimas, pues las sigue a cualquier lugar y se hace presente en cualquier espacio social. Además, existen diferencias de género, las mujeres más frecuentemente afectadas por *grooming*, *sexting* y *ghosting*, se trata de violencias con rostro femenino propias de un sistema patriarcal impositivo, mientras que las amenazas y palizas suelen presentarse como violencia de rostro masculino.

¿Qué nos queda? Entender que “donde está el peligro, crece también lo que salva”, (Heidegger, 2007, p. 32) sigamos entonces, descifrando y desafiando esas huellas digitales en un intento para que las relaciones con el ciber mundo sean espacios de diálogo, respeto, solidaridad y aprendizaje, donde que chicos y chicas aprendan a convivir con el otro con responsabilidad y sobre todo como pedía Horkheimer (2000:169) tener “la esperanza de que la injusticia, que atraviesa la historia, no tenga la última palabra... El anhelo de que el verdugo no triunfe sobre la víctima inocente”.

Referencias bibliográficas

- Aftab P (2006). *Cyberbullying. Guía práctica para madres, padres y personal docente*. Bilbao: Fundación EDEX.
- Arendt, H. (2016) *La condición humana*. México. Paidós.
- Álvarez, David; Núñez, J. C. y Álvarez, Luis (2011). "Violencia a través de las tecnologías de la información y Comunicación en estudiantes de secundaria". *Anales de psicología* vol. 27, núm 1, 221-231.
- Avilés J.M (2009). *Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de Secundaria*. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Benjamin, W. (1973). *Discursos interrumpidos I*, Taurus, Barcelona.
- Benjamin, W. (2008). "La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica" en *Obras Completas* Barcelona, Abada Editores.
- Cava, M. J., Musitu, G., and Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports* 101, 275-290.
- Del Río Pérez, Jorge; Bringué, Xavier; Sádaba, Charo; González, D. (2010). *Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela*. En: *Generació digital: oportunitats i riscos dels públics. La transformació dels usos comunicatius*. V Congrés Internacional Comunicació i Realitat.
- Del Rio, J.; Sádaba, Ch.; y Sala, X., (2010). Menores y redes ¿sociales?: De la amistad al cyberbullying, *Revista de Estudios de Juventud*, No. 88, pp. 115-129.
- Finkelhor, D., Mitchell K. J. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: a report on the nation's youth*. Alexandria, Virginia: National Center for Missing and Exploited Children. [Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016] Disponible en: <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/Victimization_Online_Survey.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: Madrid.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying. *Una revisión* *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 11 (2), pp. 233-254. https://www.researchgate.net/publication/268810981_
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 11(2), 233-255. Recuperado el 3 de febrero de 2018, de <http://www.federicofroebel.org/secondary/presentacion-redes/prevalencia-y-consecuencias-del-cyberbullying.pdf>
- Heidegger, M. (2007). *La pregunta por la técnica*, Barcelona: Folio.
- Hinduja S. and Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Arch Suicide Res.* 14, 206-221.

- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2015). Datos Cyberbullying Victimization 2015. Cyberbullying Research Center. (2015): [Fecha de consulta: 29 de diciembre de 2016] Disponible en: <<http://cyberbullying.org/2016-cyberbullying-data>
- Horkheimer, M. (2000). Anhelos de justicia: teoría crítica y religión. Madrid. Trotta.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Modulo sobre ciberacoso MOCIBA 2015. Principales resultados. INEGI 2015: [Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2016] Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ciberacoso/2017/default.html>
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality* 36, 145-162.
- Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S. y Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in 2-year follow-up in middle adolescence. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 19, 45-55.
- Kowalski, R.; Limber, S.; Agatston, P. (2010). *Cyberbullying. El Acoso escolar en la era digital*. Madrid: Desclée De Brouwer S.A.
- Mesch, G. S., (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology Behaviour* 12, 387-393.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales*. Buenos Aires: FCE.
- Patchin J and Hinduja S. (2010). Traditional and nontraditional bullying among youth: a test of general strain theory. *Youth Soc* [Fecha de consulta: 29 de diciembre de 2017]. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0044118X10366951>
- Patchin, J. W. e Hinduja S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal School Health* 80, 614-621.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. México: FCE.
- Tokunaga (2010). (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287
- Velázquez-Reyes, L. M. (2014). *Jóvenes en tiempos de oscuridad. El drama social de la violencia online*. México: Eikon
- Velázquez-Reyes, L. M. (2015). *¿Estás bien? Pongamos alto a la violencia en la escuela*, México: Pax México.
- Willard, N. (2006). Cyberbullying and Cyberthreats. Effectively Managing Internet Use Risks in the schools. https://www.cforks.org/Downloads/cyber_bullying.pdf
- Ybarra M. L. (2004) Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *Cyberpsychol Behaviour* 7, 247-257.
- Zemelman, Hugo. (2000) Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. México. El Colegio de México.
- Zimbardo, Ph. (2011) El efecto lucifer. El porqué de la maldad. España. Paidós.

Luz María Velázquez Reyes, doctora en pedagogía UNAM, docente-investigadora del ISCEEM. Artículo 2019 Acaso tengo demasiado apego a mi celular? Nomofobia en estudiantes de preparatoria. Revista electrónica Pedagogía y Práctica Educativa. vol.1. num 1. Pp. 5-22. 2015 Seducción, cortejo, sexting y crees violencia online, divulgación no consensuada. Revista isceem. No. 20. Pp. 7-20. Libros recientes. 2015 El cuerpo como campo de batalla. 2015 Estás bien? Pongamos alto a la violencia en la escuela.

Gabriel Renato Reyes Jaimes, Docente Investigador del instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Artículo 2018, Pensar lo educativo: tres objetivaciones pedagógicas del pensamiento de Hugo Zemelman. Artículo 2018, La educación artística y el nuevo modelo educativo. Ambos Revista ISCEEM.

La censura en la literatura infantil y juvenil: una historia interminable

Children & youth literature censorship: a never-ending story

Juana Ruiz Arriaza¹

¹Universidad de Cádiz, email: juanaruiza@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7188-841X>

Resumen: El adulto, como intermediario entre las obras literarias y los niños o jóvenes, ha utilizado unos instrumentos de control con criterios basados en aspectos religiosos, psicológicos, pedagógicos y morales, que han influido en el proceso de creación del autor y en sus publicaciones. Es ineludible la reflexión sobre antiguos mecanismos de censura y los que aún perduran en la actualidad.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil, censura, Richmal Crompton, dictadura.

Abstract: The adult, as an intermediary between literature and children or young people, has used religious, psychological, pedagogical and moral control instruments that have influenced the author's creation process itself and its publications. The reflection about past censorship mechanisms and those that still exist today is unavoidable.

Key words: children and youth literature, censorship, Richmal Crompton, dictatorship.

Recepción: 14 de marzo de 2019

Aceptación: 15 de septiembre de 2019

Forma de citar: Ruiz Arriaza, J. (2020). La censura en la literatura infantil y juvenil: una historia interminable. *Voces De La Educación*, 5(9), 76-89.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

)

La censura en la Literatura Infantil y Juvenil: una historia interminable

Introducción

A lo largo de los años ha existido un debate a la hora de considerar la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) como un arte, desde una perspectiva estética o bien como un medio, desde una perspectiva funcional. La unión de escuela, infancia y literatura ha teñido a esta literatura de un excesivo didactismo, confundiendo a veces lo literario con lo pedagógico o ejemplarizante. “La relación adulto-niño no pretende ser ya del tipo educador-educando o dominador-dominado. [...] el niño está involucrado en su propia formación y ésta ya no le es simplemente otorgada. En todo el mundo estas nuevas actitudes han dado origen a un florecimiento de las obras destinadas a la juventud, en aparente ruptura con el pasado. Pero un estudio más atento revela aun la presencia de la intención pedagógica y formativa” (Escarpit, 1986, p. 12).

Vemos como a pesar del auge de esta literatura a lo largo de los años, se sigue devaluando por su aspecto educativo y pedagógico, más que valorarse por ser un fenómeno literario. Respecto a los partidarios de instruir a través de la literatura, Fernando Savater opina lo siguiente:

El error, a mi juicio, de los partidarios de esta edificante actitud se basa en un olvido elemental, a saber: que en literatura lo único inapelable y duraderamente instructivo es el deleite mismo. Algo que hace disfrutar ya está enseñando algo, y algo infinitamente difícil y precioso, lo más básico para vivir cuerdamente: está enseñando a pasarlo bien. Por supuesto, las mejores ficciones que un niño puede leer enseñan, junto a su fundamental lección de deleite, muchas pequeñas lecciones utilísimas: yo aprendí en *El escarabajo de oro* de Poe a escribir con tinta simpática, en Guillermo Brown a preparar agua de regaliz [...]. Pocas instrucciones me han sido tan preciosas en mi vida como éstas y otras semejantes (Savater, 1988, p. 10).

Sea considerada desde una vertiente didáctica o artística, lo cierto es que la LIJ ha sido continuamente objeto de control por parte del adulto, sin importar países ni épocas, basándose en diferentes aspectos (psicológicos, pedagógicos, religiosos...).

Como forma de expresión y comunicación, la literatura utiliza el lenguaje literario que a diferencia de otros lenguajes, tiene una función poética. Los textos literarios pueden ser interpretados de distintas maneras, según los diferentes lectores, épocas o momentos “[...] es decir que, de algún modo, la literatura es ambigua, siempre que haya sido creada en libertad, sin las limitaciones o imposiciones de la censura, que se ha dado –aún se da, por desgracia– en muchos momentos y en diversas culturas. La literatura nos ofrece mundos

)

diversos sin necesidad de decirnos qué opinión debemos tener de ellos: las lecturas literarias en libertad nos permiten entender e interpretar el mundo en sus realidades complejas, diversas y, en muchos casos, también ambiguas” (Cerrillo, 2010, pp.11-12).

Al control permanente del que hablamos anteriormente, en la época franquista de España, se unió otra censura basada en el supuesto ataque a los valores del sistema, de algunos textos. Pero esta censura a los libros de literatura infantil y juvenil no solo es llevada a cabo por los gobiernos, todos podemos ser censores, es suficiente con tener unas preferencias o pertenecer a un grupo social determinado y desechar otras ideas por ser diferentes a las que defendemos. Así, vemos como la censura lleva a la autocensura, por un lado nos encontramos con la autocensura editorial ya que se siguen imponiendo, en muchas ocasiones, consideraciones didácticas y morales y por otro lado descubrimos que el escritor escribe sin libertad porque tiene excesivo cuidado en que su obra no sea mal interpretada y por tanto rechazada.

La Literatura Infantil y Juvenil en España (s. XX)

Aunque en España no hay una tradición tan amplia como en Inglaterra y en Francia, en las últimas décadas han aumentado considerablemente tanto los estudios sobre LIJ como las obras de este tipo. El s. XIX, con las obras del Padre Coloma, Juan Valera o Fernán Caballero, básicamente pedagógicas y moralistas, dará paso a una época mucho más rica, el s. XX.

En los años anteriores a la Guerra Civil en España, el número de autores dedicados a la LIJ era muy escaso, destacando en los años veinte Bartolozzi (1925) cuyo personaje *Pinocho*, basado en el Pinochio original de Carlo Collodi (1880), fue muy popular en esa época junto con el personaje creado por Elena Fortún (Encarnación Aragoneses), *Celia*, que inició el realismo en esta literatura y cuya fama perdurara en años posteriores.

Fernando Cendán (1986) en su libro *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*, nos ofrece un resumen del panorama de la LIJ de esa época en nuestro país. Los autores destacados en la década de los años treinta son, entre otros, Juan Antonio Bastinos, Folch i Torres, María Luz Morales y Antoniorrobles (Antonio Joaquín Robles Soler).

Con la llegada de la guerra civil se produce una parada en las creaciones de libros infantiles, algunos de los mejores escritores e ilustradores tuvieron que marchar al exilio, apareciendo la censura y la prohibición de publicar libros en lenguas distintas a la oficial; esta situación perdurará hasta finales de los años setenta. En esta época se instaura por decreto un modelo de libro infantil en el que los valores literarios y estéticos serán relegados a un segundo plano, imponiéndose los valores educativos, morales y ejemplarizantes, predominando los temas folclóricos, históricos y religiosos. Esta situación influirá en el

)

alejamiento de la LIJ española de la evolución producida, después de la Segunda Guerra Mundial, en el resto de Europa

En la obra de Ana Garralón (2001) *Historia portátil de la literatura infantil*, la autora nos ofrece un ensayo de carácter divulgativo donde expone la evolución de la literatura infantil y juvenil de manera cronológica, estructurada en períodos, desde sus comienzos hasta finales del s. XX, haciendo mención a las características históricas y culturales de cada etapa. En el período 1900-1950, esta autora hace referencia a “Guillermo” de Richmal Crompton, refiriéndose a él como un antihéroe. “Guillermo y sus amigos, los “proscritos” como les gusta llamarse, imitan a los personajes de las baladas clásicas e inventan juegos con los que quieren solucionar las injusticias. La curiosidad de Guillermo les lleva la mayor parte del tiempo a hacer todo tipo de desaguisados, y su voluntad de arreglar el mundo se frustra poniendo únicamente en un aprieto a los adultos” (Garralón, 2001, p. 97).

Las historias de Guillermo, estaban concebidas inicialmente para adultos por su lenguaje y su ironía pero lo niños también las disfrutaban así que se convirtieron en una serie de treinta y ocho libros de aventuras para jóvenes que se publicarían a partir de la década de los veinte hasta 1970.

El status de Crompton siempre fue más alto que el de otros autores considerados más populares. Su humor ofrece doble lectura dependiendo de la edad del lector. Para un adulto muchos de sus relatos son sátiras de la sociedad del momento a través de las aventuras de un niño. Este sería el nivel de lectura más profundo y requiere un conocimiento de la realidad social británica en el periodo de entreguerras. A un nivel más superficial, la lectura se centra en juegos de palabras sencillos y, sobre todo, en los tremendos embrollos en que se mete el personaje (Fernández López, 2000, p. 237).

La serie se caracteriza por la ironía y el humor, la autora ridiculiza las costumbres de las familias acomodadas y los tópicos de la sociedad británica. Guillermo vive en un mundo ordenado, de buenos modales y modas que están sujetas a cambios pero nunca a revoluciones. Los valores de Guillermo a menudo no se corresponden con los que convencionalmente se aceptan. Mentirá (aunque para él en realidad es un proceso de interpretación imaginativa más que faltar a la verdad), escuchará sin pudor a través de las puertas, leerá cartas ajenas y no hará nada que no tenga que ver con sus intereses. Guillermo tiene una visión simplista de la vida.

Los libros de Guillermo comenzaron a publicarse en España en el año 1935 por la editorial Molino, pero durante la guerra civil hubo un parón. La serie tuvo mucho éxito aunque parece ser que sobre 1966, cuando había llegado al número 29 de la colección, bajó en popularidad, probablemente por la aparición de otros libros más modernos y atractivos para los jóvenes. La edición de los libros fue un tanto desordenada, se publicaron en diferentes colecciones y formatos, con un orden caótico que iba cambiando de una etapa a

)

otra. Es difícil establecer una correspondencia entre las ediciones originales inglesas y las españolas, de hecho hay dos títulos (*Guillermo y los mellizos* y *Guillermo y el cerdo premiado*) que no se corresponden con ningún libro original y que son recopilaciones de relatos que tendrían que haberse incluido en otros libros. Por otra parte, hay un libro inédito en España, *Just William's Luck* (1948) que constituye una excepción dentro de la serie, ya que contiene una única historia (sobre la que se hizo una película). Otros 18 relatos cortos también han quedado fuera de las ediciones españolas. Los siete primeros libros fueron traducidos al español por Guillermo López Hipkiss, de los siguientes se ocuparon Concepción Peraire del Molino y otros traductores.

El lector joven español de mediados del siglo XX descubría en los relatos de Guillermo una forma de vida desconocida, relaciones humanas y organización social diferentes a las que estaban acostumbrados; sin embargo, esas diferencias servían de estímulo para adentrarse en un mundo donde quizá el interés nace del propio protagonista y sus cualidades y actitudes.

Censura en la época franquista: el caso de “Guillermo Brown”

La autora Richmal Crompton utiliza un estilo anárquico en los que Guillermo, un niño inconformista, se cuestiona el mundo que le rodea y la sociedad hipócrita de los adultos. En 1922 apareció el primer libro sobre Guillermo, y fue tal el éxito de este niño rebelde, que su autora se dedicó intensamente a este personaje del que se han publicado más de treinta títulos. Como hemos dicho anteriormente, en España, los libros de Guillermo comenzaron a publicarse en 1935 y fueron sometidos a censura en la época del franquismo, lo que dio lugar a eliminaciones drásticas de fragmentos, capítulos e incluso libros enteros, por el simple hecho, por ejemplo, de que incluían la presencia de un clérigo protestante; nos encontramos con tres tipos de censura:

a) La autocensura, de los autores y las editoriales por miedo a que los libros no pudieran publicarse.

b) La censura estatal, que al principio no ofrecía criterios claros pero a partir del 1952, en que se creó la Junta Asesora de Prensa Infantil, se fue articulando una legislación al respecto.

c) La censura de la Iglesia Católica que ejercía una doble función pues por un lado daba pautas a los censores del Régimen y por otro, ella misma aplicaba nuevas evaluaciones incluso con los textos ya en el mercado.

Hasta que se creó la Junta Asesora de Prensa Infantil en 1952, la legislación respecto a la censura era muy ambigua, no tenía criterios claros, uniéndose además la censura eclesiástica como apoyo a la aplicada por el régimen totalitario. Posteriormente se promulgó

)

el Decreto de 24 de junio de 1955, publicado en BOE del 23-VII-1955 y la Orden ministerial de la misma fecha publicada en BOE del 2-II-1956, que desarrollaba los criterios sobre las publicaciones mediante un Reglamento de aplicación a las publicaciones que pudieran considerarse adecuadas para niños y adolescentes excepto las de carácter pedagógico que eran competencia del Ministerio de Educación Nacional.

Las disposiciones contenidas en el Reglamento precedente, resultan ciertamente interesante por cuanto suponen la introducción de algunas novedades, tales como la de establecer la primera clasificación de las publicaciones infantiles y juveniles, así como la creación del correspondiente Registro de la Dirección General de la Prensa, para las de carácter periódico; la determinación de los requisitos que deberían cumplir las empresas editoras, los directores de las publicaciones y estas últimas; la composición, funcionamiento y atribuciones de la Junta Asesora; el control e inspección; los premios y sanciones y, sobre todo, la sistematización de las orientaciones sobre los contenidos de dichas publicaciones respecto de la religión, la moral[...] (Cendán, 1986, pp. 54-55).

Esta legislación estuvo vigente hasta 1966 en que se promulga la Ley 14/1966 de 18 de marzo de Prensa e Imprenta o “Ley Fraga”, que aunque tenía fama de ser aperturista, no lo era en el ámbito de las publicaciones juveniles. En esta ley, artículo quince, se establece que un Estatuto especial regulará la impresión, edición y difusión de publicaciones destinadas a los niños y adolescentes; este Estatuto de Publicaciones se aprueba por el Decreto 195/1967, de 19 de enero.

Teniendo en cuenta la normativa que hemos visto, en realidad la censura no actuó con excesiva rigurosidad en los relatos de Richmal Crompton que para Fernández López (2000) fue una ráfaga de aire fresco, respecto a las obras traducidas del inglés, en esa época. Como curiosidad, en España se publicaron textos que habían sido censurados en sus países de origen por tener contenidos racistas, un claro indicio de los diferentes esquemas de valores respecto al mundo anglosajón.

Respecto al estudio de la censura que afectó a la traducción de los textos de Richmal Crompton y también de otros autores en la época franquista, consideramos relevante el trabajo realizado por el grupo de investigación TRACE (herramientas para los estudios descriptivos de traducción: construcción de un corpus paralelo multilingüe de traducciones, inglés-alemán-español), proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia que estudia las consecuencias, tanto en el campo literario como cinematográfico, de la censura franquista sobre las traducciones.

Otros estudios sobre las traducciones de la obra de Crompton son los trabajos de Craig (1998, 2001), García Martínez (2003), Rodríguez Medina (2003), Fernández López (2000, 2007) y Pascua (2011).

)

A veces los editores no llevaban a cabo la traducción de determinadas obras que tuvieran algún componente de tipo político pues sabían que podían dar problemas. Esto sucedió con algunos títulos de la serie de Guillermo como es el caso de *William the Dictator* (1938), que sigue sin traducción en la actualidad y es el título del volumen y de uno de los relatos que lo componen; fue publicado en la revista *Happy Magazine* pero cambiándole el título a “What’s in a Name?” para evitar complicaciones con los sectores fascistas, ya que en la portada aparece Guillermo con un brazalete de color verdoso (sujeto por un imperdible), camisa parda, pantalón azul y saludando a la romana; imagen, con matices cómicos, que se identifica con la Alemania nazi al igual que el contenido del relato.

Parece evidente que la censura franquista, al menos en los años de mayor actividad, no llegó a conocer la existencia de este volumen en el que se satirizaban los movimientos fascistas de la Europa de finales de los treinta. En caso contrario no se concibe que se hubiera podido publicar casi toda la obra de la autora. Probablemente el editor, Molino, si conoció la existencia de este volumen, y consiguió mantenerlo en el anonimato [...] (Fernández López, 2000, p. 238).

Como los libros de Guillermo estaban constituidos por relatos cortos, el editor podía manipular los textos, eliminando o sustituyendo aquellos relatos que pudieran ser motivo de censura. Por otro lado se realizaron cambios y eliminaciones textuales cuando algún comportamiento se consideraba indecoroso o con temas relacionados con la religión, por ejemplo, los vicarios o pastores protestantes ingleses podían casarse, algo que no estaba bien visto por la censura en nuestro país. En *Guillermo el amable*, la señora Monks es la mujer del vicario pero se convierte en la mujer del boticario. En otro relato del libro *Guillermo y los pigmeos*, este mismo personaje se convierte en el ama del cura. En ocasiones las eliminaciones textuales eran muy extensas, quizá como resultado de la autocensura de la editorial más que del traductor, que a veces, para evitar esas eliminaciones del texto que podría influir en su comprensión, optaba por las notas a pie de página, muy numerosas en casi todos los volúmenes.

Siempre que aparecen referencias a la iglesia anglicana o a determinadas costumbres inglesas, más liberales que las españolas de la época, se aclara en la nota correspondiente que estas costumbres o comportamientos son características de Inglaterra y no deben aplicarse en nuestro país (así en varios relatos el traductor se refiere a la Iglesia Anglicana calificándola de secta con las connotaciones negativas que esto supone) (Fernández López, 2000, p. 242).

Un ejemplo de eliminación textual lo encontramos en *Just-William*, traducido como *Travesuras de Guillermo*, al que se refiere el siguiente informe desaconsejando su publicación si no se suprimían determinadas escenas de las historias:

Páginas 115 a 121: Travesura de Guillermo que se pasa de la raya. Después de ello es

)

premiado por su padre (suprimir o modificar lo acorado [sic]). Páginas 133 a 134: Escena demasiado insinuante protagonizada por una niña de once años (suprimir). Con las correcciones que se indican podría autorizarse. [...] las escenas de hilaridad y las ironías a las que da lugar ni son recomendables ni contienen aspectos positivos [...] debe modificarse, si no suprimirse parte del capítulo ocho, desde la página 115. Y deben suprimirse: 116, 117, 118, 121, 133, 171, 173, 175, estas tres referidas a la rata que llevó Guillermo a una iglesia (Pascua, 2011, p. 88).

Además de las eliminaciones textuales consecuencia de la censura, se han modificado algunos elementos, sin que sepamos las causas, por ejemplo: en el primer libro publicado *Travesuras de Guillermo*, podemos ver que se traduce tarta de piñones, en lugar de tarta de riñones, que es lo que realmente pone en el texto original. “Es eat nearly everything, ’m. You never saw such a thing. E’s eat the cold ’am and the kidney pie, and ’e’s eat them three cold sausages an’ ’e’s all that new jar of lemon cheese.” (A120) > – Se ha comido casi todo lo que tenía en la despensa, señora. En la vida he visto cosa igual. Se ha zampado el jamón, la tarta de piñones, las tres salchichas frías que había y el tarro de mermelada que estaba sin empezar. (A134)” (Fernández López, 1996, p. 232).

Al final de la época franquista, la maquinaria censora fue perdiendo fuerza, convirtiéndose en un mero trámite burocrático. Aunque la crítica del ámbito eclesiástico seguía con el mismo celo que antes. En la revista *Ecclesia* se publicaban los Catálogos Críticos del Gabinete de Lectura Santa Teresa (GLST), en ellos se recogían comentarios contrarios a algunas obras que no habían tenido ningún problema con la censura oficial: “Y en el caso de Richmal Crompton: *Guillermo el Amable* «... Guillermo demuestra en algunos [relatos] su falta de sentido religioso y temor de Dios.» (GLST, 1961:114). *Guillermo el Rebelde* «... poniendo en ridículo a las personas mayores y a Instituciones que critica de manera poco apropiada. Divertirá a los mayores.» (GLST, 1961: 114)” (Fernández López, 2007, p. 47).

Isabel Pascua (2011) nos ofrece un estudio sobre la influencia de la censura en esta serie, con especial referencia al libro *Guillermo y el cerdo premiado* que se publicó por primera vez en España en 1961, por la editorial Molino y fue traducido por Peraire del Molino. La censura en esta obra está basada en aspectos relacionados con las relaciones amorosas, el sexo femenino, el respeto a los adultos y la religión. El libro *Still William* (1925) que se publicó en Argentina con el título *Guillermo el organizador* no pudo ser publicado en España por la censura franquista, sin embargo seis capítulos fueron incluidos en *Guillermo y el cerdo premiado*.

Ejemplo relacionado con la religión, tomado de *Guillermo el organizador*, del original *Still William*: la persona encargada de autorizar la obra, el lector, proponía una cantidad de cambios desorbitados, convertía al pastor en alcalde, al obispo en ministro, eliminaba las intervenciones de clérigos y las ilustraciones donde aparecían.

)

“On a chair, by his bed, was a book on the History of the Church, a present from his Aunt Emili...He read a few pages, but the carácter and acts of Saint Aidan exasperated him so much that he was obliged to seek relief by taking a pencil from his case and adorning the image of the Saint with a hat and glasses...He made similar reforms throughout the book...San Osvaldo seemed to gain considerably from the exercise, wich encouraged William enormously.

-- Sobre una silla, junto a su cama, había un libro sobre Historia de Roma, regalo de la tía Emilia...Leyó unas cuantas páginas, pero el carácter y los hechos del Emperador Nerón le exasperaron de tal manera que se vio obligado a desahogarse sacando el lápiz del estuche y adornando la efigie del Emperador con un sombrero de copas y unas gafas...Hizo parecidas reformas en todas las ilustraciones del libro...El Emperador Trajano pareció ganar mucho con ello, cosa que animó a Guillermo enormemente...(Pascua, 2011, p. 102).

Transformó “Historia de la Iglesia” en la “Historia de la Antigua Roma”, al “Santo Aidan” en el “Emperador Nerón”, la “estampa del santo” en “la efigie del emperador”...

Debemos saber y dar a conocer a los jóvenes que la Literatura Infantil y Juvenil fue especialmente censurada en la época franquista de España; era muy importante para el dictador formar a los niños como futuros seguidores del régimen. “Es importante que lo jóvenes conozcan una época de nuestra historia que no vivieron pero que afectó a los niños y jóvenes de entonces. Deben aprender que hubo un tiempo en el que no se podía leer lo que uno deseara, debemos mostrarles la censura que existió durante un período más o menos reciente de la historia en nuestro país, vivida por nosotros mismos, nuestros padres y abuelos” (Pascua, 2011, p. 15).

Otros lugares y mecanismos de control

La censura no es exclusiva de los gobiernos conservadores como la época franquista en España o como en Italia, Alemania o Chile también con dictaduras de derechas, sino que existen casos de países como China, Rusia, Corea del Norte o Cuba, gobernados por regímenes comunistas donde también existe la censura literaria y en concreto en la Literatura Infantil y Juvenil. Y también existe en países como Estados Unidos, Francia o Inglaterra con unas dilatadas trayectorias democráticas.

Así, vemos que hoy en día existe, en los países democráticos, un nuevo tipo de censura, lo “políticamente correcto”, en Estados Unidos, por ejemplo, las aventuras del “nuevo Guillermo del s. XX”, Harry Potter, que ha sido la serie más famosa y más criticada durante el año 1999, ha sido también censurada y retirada en colegios y bibliotecas de más de doce estados. Guillermo y Harry se caracterizan por haber sido censurados aunque sea en otro lugar y en otra época. “Aunque existen claras diferencias entre los dos personajes,

)

también las similitudes son numerosas, [...] Sus aventuras de adolescentes han atraído y siguen atrayendo tanto a niños como a adultos, por su humor y la continuidad de su entrega. Pero lo que más les une es que, aun escritas y recibidas en épocas diferentes (una en la España de la dictadura franquista, y la otra en plena democracia y libertad del siglo XXI), han sido consideradas como “políticamente incorrectas” por sus detractores, Guillermo por reflejar costumbres extrañas a los niños españoles y por su actitud impertinente para España, y Harry por sus brujerías y hechizos” (Pascua, 2011, p. 117).

La escritora Elvira Lindo ha comentado en alguna ocasión que los libros de su personaje “Manolito Gafotas” han sufrido correcciones en EEUU, como por ejemplo la eliminación de una ilustración donde se representaba a “Las Tres Gracias” de Rubens porque salían desnudas, cuando los personajes visitaron el Museo del Prado en la primera entrega de la serie. “Claro que no soy la única: tengo el orgullo de compartir la tijera moralista con *Huckleberry Finn*, que ha sobrevivido gracias a la defensa de los novelistas americanos, porque en muchos centros de enseñanza es un libro proscrito” (Lindo, 2016). Esta autora nos habla de que en los años 90 en España no tuvo problemas porque tanto padres como maestros consideraban que sus obras eran humorísticas y siempre ponía este país como ejemplo de tolerancia, pero ahora cree que las cosas han cambiado, “los autores están condicionados por el que dirán y el temor a un linchamiento. Las editoriales no quieren líos. Los profesores, al prescribir libros, tampoco. No hay nada más desagradable que ser acusado de vulnerar la inocencia infantil” (Del Molino, 2017).

También en Estados Unidos fueron censurados los libros de Roald Dahl, *Charlie y la Fábrica de Chocolate* y *James y El Melocotón Gigante*; *Harry Potter* fue censurado además en los Emiratos Árabes; en Argentina, *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry fue censurado durante la dictadura militar de Videla por alentar a los niños a una "ilimitada fantasía"; en China, *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll porque era inadmisibles que los animales hablaran; *Los Viajes de Gulliver* de Jonathan Swift fue censurado en muchos países por tratar sobre la colonización y otros temas considerados comprometidos... y podríamos seguir ampliando esta larga lista.

Aunque clásicamente la escuela ha sido la más criticada por ejercer la censura en lo que a la Literatura Infantil y Juvenil se refiere, debemos tener en cuenta que es una institución que está sometida al control, tanto jurídico como administrativo, del estado. Y que también sufre presiones de otras entidades y grupos sociales como son editoriales, bibliotecas, AMPAS (asociación de madres y padres de alumnos) que coartan a veces a los profesores en las selecciones literarias o en la realización de determinadas actividades relacionadas con la lectura. Esto sucede porque se tiende a buscar una utilidad a los libros infantiles y juveniles (cambiar hábitos, infundir valores, etc.) y a veces no queremos salirnos de ciertas tipologías, aferrándonos a lo que consideramos más apropiado para los niños o jóvenes, sin darnos cuenta que estamos limitando su experiencia y su capacidad de selección a través de un

)

pensamiento crítico.

En España, son numerosos los autores que han denunciado la censura a la que son sometidas sus creaciones literarias, un ejemplo lo tenemos en el escritor Jordi Sierra i Fabra (2017) que en una entrevista publicada en El Diario.es, afirma la existencia de la censura en la literatura infantil y juvenil, donde existen palabras condenadas como “aborto, orgasmo, gay o lesbiana” y asegura que lucha desde hace años contra esta censura que hay en literatura, mientras se permite a los jóvenes ver cualquier película en el cine o acceder a los contenidos de internet.

Esta realidad nos lleva a la reflexión sobre lo que Umberto Eco (1990) denomina “sobreinterpretación”, llegar a conclusiones a las que, desde una aproximación objetiva a la obra literaria, nunca se hubiera llegado porque ésta no las propone ni las insinúa. Entonces... ¿son las instituciones y los adultos en general, los que tergiversamos o “sobreinterpretamos” a partir de nuestros prejuicios, lo que los libros nos quieren transmitir?

Conclusiones

Si consideramos que la obra literaria refleja de alguna manera las creencias, las necesidades, las formas de vida, los valores morales y las ideologías que se integran en la sociedad, en un lugar y en un momento dado, no podemos eliminar aspectos relacionados con la muerte, la discriminación, el asesinato, etc. con la idea de proteger a niños y jóvenes, ya que aunque nos disguste, forman parte de la realidad humana.

Es prácticamente imposible mantenerlos aislados de los valores o las ideas que no nos agradan, aunque suprimamos materiales que consideremos potencialmente peligrosos es probable que les llegue por otros medios sin que lo sepamos, por lo que no tendríamos ocasión de hablar con ellos sobre el tema. Si permitimos a los niños y jóvenes estar al tanto del mundo, podremos comunicarles nuestras opiniones y modos de actuar, pudiendo así discutirlo con ellos.

En nuestro afán de proteger a nuestros niños y jóvenes quizás les estamos impidiendo pensar por sí mismos; a veces, confundimos la inocencia con la ignorancia y olvidamos que el conocimiento protege a la inocencia ya que ofrece nociones y recursos para poder discernir lo que está bien de lo que está mal. Debemos permitirles leer todo libro que les interese, darles acceso al conocimiento del mundo tal cual es y si creemos que hay algo que no comprenden, estaremos ahí para ayudarles a entender y a analizar los textos con una mirada crítica.

Por otro lado, en la actualidad, los jóvenes están expuestos a la violencia en los videojuegos, al cine fuera de contexto, a falso sexo en la televisión e internet, las redes sociales y distintos foros de internet se han convertido en un espacio donde abundan críticas

)

e información falsa...y sin embargo la censura de los libros sigue causando estragos.

No podemos eliminar y meter la cabeza debajo del ala, pensando que de esa manera va a desaparecer la violencia o la maldad a la que se enfrentan los niños y adolescentes en su día a día, lo mejor es que conozcan esa realidad y reflexionen sobre ella, creando espacios para el diálogo donde puedan construir su propia identidad desde un punto de vista responsable y a través de un pensamiento crítico.

)

Referencias bibliográficas

- Cendán Pazos, F. (1986). Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez - Pirámide.
- Cerrillo, P. C., (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Hacia una nueva enseñanza de la literatura. Octaedro. Recuperado el 7 de enero de 2019 de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Literatura-infantil-y-juvenil.pdf>
- Crompton, R., (1999). *Travesuras de Guillermo; Guillermo y el cerdo premiado; Guillermo el amable; Guillermo y los pigmeos; Guillermo el Rebelde; Guillermo el organizador; Guillermo y los mellizos*. Madrid: Espasa
- Cueva, C. “6 libros infantiles que fueron prohibidos por la censura”, *Planeta de Libros México*, publicado el 22 de septiembre de 2014, recuperado el 20 de enero de 2019 de: <http://planetadelibrosmexico.com/6-libros-infantiles-que-fueron-prohibidos-por-la-censura/>
- Del Molino, S. “Pequeños pero no tontos. La corrección política se antepone a la calidad literaria en las lecturas recomendadas en las aulas”. *Babelia, El País*. Publicado el 5 de junio de 2017. Recuperado el 15 de enero de 2019 de: https://elpais.com/cultura/2017/06/02/babelia/1496404972_208595.html
- Eco, Umberto. (1990) Interpretación y sobreinterpretación. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escarpit, D. (1986). La literatura infantil y juvenil en Europa: Panorama histórico. México: Fondo de cultura económica.
- Fernández López, M. (2000). Comportamientos censors en literatura infantil y juvenil: Traducciones del inglés en la España franquista. Rosa Rabadán (Ed.) Traducción y Censura, Inglés-Español 1939-1985: Estudio Preliminar, León: Universidad de León. 227-254.
- Garralón, A. (2001). Historia portátil de la literatura infantil. Madrid: Anaya.
- Lindo, E. “Los libros no muerden. Concedan a los niños el derecho a la pequeña transgresión que es leer un título gamberro”. *El País*, Publicado el 30 de julio de 2016. Recuperado el 14 de diciembre de 2018: https://elpais.com/elpais/2016/07/27/estilo/1469640131_540506.html
- Pascua, I. (2011). La literatura traducida y censurada para niños y jóvenes en la época franquista: Guillermo Brown. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones.
- Savater, F. (1988). “Lo que enseñan los cuentos”. CLIJ: Cuadernos De Literatura Infantil y Juvenil, 1(1), 8-12.
- Sierra i Fabra, J. “Sierra i Fabra dice que hay una censura "terrible" en la literatura juvenil”. *El Diario.es*, publicado el 13 de marzo de 2017. Recuperado el 11 de febrero de 2019 de https://www.eldiario.es/cultura/Sierra-Fabra-terrible-literatura-juvenil_0_621888522.html

Juana Ruiz Arriaza, doctora por la Universidad de Cádiz, licenciada en Psicopedagogía, profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Miembro del grupo de investigación Hum748: “Grupo para el estudio de la enseñanza de la Lengua y la Literatura (G.E.E.L.L.)”. Sus principales líneas de investigación se centran en la Literatura Infantil y Juvenil: tradición oral, historia y crítica, problemas de traducción. Enseñanza de la segunda lengua y su literatura. Enseñanza de la Lengua y la Literatura maternas. Ha participado en diversos proyectos de investigación educativa y tiene diferentes publicaciones sobre éstas y otras temáticas.

Evaluación del aprendizaje: significados construidos por los docentes en la escuela rural primaria

Learning evaluation: meanings build but the teachers in the primary rural school

Ana Mercedes Colmenares Escalona¹

Nellys Marisol Castillo Rodríguez²

Marielys Ortiz³

¹Universidad Pedagógica Experimental Libertador, email: anamercedesc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1175-6175>

²Universidad Pedagógica Experimental Libertador, email: cnellysm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5771-2824>

³Universidad Pedagógica Experimental Libertador, email: marielys_035@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7510-7783>

Autor para correspondencia: anamercedesc@gmail.com

Resumen: El presente artículo, refiere una investigación de carácter cualitativo, desarrollada con el propósito de interpretar los significados construidos por los docentes sobre la evaluación en sus prácticas, se contextualiza en la escuela primaria del Núcleo Escolar Rural N°323 en el estado Falcón, Venezuela, llevada a cabo en el año escolar 2016-2017. Asumido este quehacer como multireferencial, cíclico, emergente, co-construido y cambiante, fue abordado con una metódica orientada por la fenomenología social. Para la sistematización de la información se realizaron intercambios y entrevistas en profundidad, mientras que los registros fueron realizados haciendo uso del diario del investigador y equipos tecnológicos como recursos. Los datos fueron analizados siguiendo los procesos de categorización y triangulación de fuentes, con la finalidad de ampliar el fenómeno estudiado para su comprensión. En el contraste, integración e interpretación de los significados se consideraron tres categorías medulares alusivas a la evaluación como proceso complejo, los nudos críticos en las prácticas evaluativas y la evaluación como componente curricular. Los hallazgos develados dan cuenta de los significados construidos por los docentes sobre la evaluación, quienes la plantean como un proceso auténtico, con el propósito de facilitar la mejora del proceso de aprendizaje.

Palabras Clave: Práctica evaluativa; significados, escuela primaria rural, fenomenología.

Abstract: The present article, refers to an investigation of quality character, develop with purpose of interpret-ate the meanings built by the teachers about the evaluation on their practice, it contextualized in the primary school Nucleo Escolar Rural N°323 on the Falcon State, Venezuela. Done in the school year 2016-2017. Assuming this like a multi-referral,

cycle, emergent co-built and changing, it was done with a methodic orientated by social phenomenology. For the systemization of the information exchange and interviews were done in-depth, while the registers were done using the diary of the investigator and tech teams as a resource. The data was analyzed following the categorization process and triangulation of the source, with the purpose of expanding the studied phenomenon for its comprehension. On the contrast, integration and interpretation of the meanings were considered three categories spinal allusive to the investigation as a complex process, the critical knots in practice in the evaluation practice and the evaluation as a curricular component. The findings unveiled show the meanings constructed by the teachers about the evaluation, who present it as a authentic process, with the purpose of facilitating a better learning process.

Keywords: evaluative practice; meaning, primary rule school, phenomenology

Recepción: 21 de septiembre de 2018

Aceptación: 02 de abril de 2019

Forma de citar: Colmenares Escalona, A., Castillo Rodríguez, N. & Ortiz, M. (2020). Evaluación del aprendizaje: significados construidos por los docentes en la escuela rural primaria. *Voces De La Educación*, 5(9), 90-117.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Evaluación del aprendizaje: significados construidos por los docentes en la escuela rural primaria

INTRODUCCION

La evaluación es una de las temáticas del ámbito educativo que genera mayor disertación y polémica. Ha sido abordada desde distintos ámbitos, sin embargo analizarla desde el punto de vista curricular e investigativo es trascendente e importante puesto que su concepción ha evolucionado profundamente con el transcurrir del tiempo. En este sentido Ahumada (2005), aduce que el concepto de la evaluación ha cambiado en correspondencia con la definición de la educación predominante, esto implica comprender la evaluación como un componente fundamental del proyecto educativo.

Según Cerda (2000) en la época de los cuarenta la práctica evaluativa se reducía a buscar congruencias entre objetivos y resultados, el proceso desarrollado para llegar a ellos no era considerado ni valorado, lo que constituía una limitante para el evaluador y especialmente en relación con el aprendizaje para el estudiante, a este último no se le permitía su participación y tampoco reflexionar sobre lo aprendido.

Durante esa década, Ralph Tyler presentó la única alternativa para evaluar. Los intereses del momento fueron totalmente mecanicistas, por lo tanto se convirtió en un proceso mecánico, es por ello, que en su primera manifestación histórica se configuró como un instrumento de calificación dominante donde el docente ejerce el poder sobre el estudiante. Esta práctica se concibió bajo el enfoque cuantitativo.

A partir de los años sesenta, se da un giro, la evaluación es reconceptualizada gracias a los aportes de autores como Scriven (1976) McDonald (1976) Cronbach (1980), Eisner (1981), Stake (1973) y particularmente Stoffebean (1971) citados por Escudero (2003), quien afirma que desde este momento se intenta mostrar una nueva visión de la evaluación, inicia el cambio de una concepción que por largos periodos estuvo bajo el dominio del modelo positivista, a una nueva perspectiva en la que se reivindica el proceso frente a los objetivos y resultados, además de considerar una diversidad de componentes que interactúan en torno al sujeto como eje central del mismo, surge así la evaluación cualitativa.

El presente artículo reseña los aspectos más importantes transitados durante la investigación realizada en el ámbito de la evaluación del aprendizaje en la Escuela Primaria del Núcleo Escolar Rural N° 323, ubicada en el Estado Falcón en Venezuela, involucró un grupo de docentes, quienes con nuestro acompañamiento, reflexionaron y aportaron sus opiniones y pareceres en torno a los nudos críticos por ellos confrontados en su práctica evaluativa, especialmente frente a los cambios curriculares propuestos por el sistema educativo venezolano. En su propósito de revelar cómo construyen esta práctica, nos aproximamos a

los significados emergentes durante la misma, de allí la naturaleza cualitativa del estudio y la reivindicación de sus voces como actores protagónicos en el proceso.

INQUIETUDES QUE SIRVIERON DE INSPIRACION EN LA INVESTIGACION

La evaluación como escenario de controversias

La evaluación como componente del proceso enseñanza aprendizaje constituye un indicador muy importante y controversial para la reflexión sobre los procesos pedagógicos y didácticos en las instituciones educativas. Actualmente, muchos especialistas y estudiosos de este campo, plantean la importancia de la participación activa de todos sus actores, que además exige durante su desarrollo, el análisis, registro, descripción e interpretación de los hallazgos obtenidos en el aprendizaje. Es evidente que la evaluación en este escenario, se devela de manera compleja, enfrentando grandes y novedosos cambios, muchos de ellos influidos por las opiniones y necesidades de todos los que interactúan en el proceso educativo: docentes, estudiantes, familias y autoridades.

Refiriéndose a la participación en la evaluación, Santos Guerra (2016) destaca que en la medida en que los evaluados tengan mayor aportación en el proceso de evaluación “más potencialidades formativas tendrá ésta. La participación además reduce la artificialización del comportamiento.”(p.14).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO argumenta que la evaluación es un aspecto fundamental en la práctica de los docentes, responde a las inquietudes que ésta genera en cuanto a la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y el alcance de los propósitos de los sistemas educativos.

Como docentes investigadoras, consideramos necesario que los docentes reflexionemos sobre la manera de evaluar, esto además de orientarnos en la toma de decisiones, permite conocer las potencialidades de cada estudiante, entender que poseen características específicas y diversas en cuanto a sus formas de aprender, hábitos e intereses, de allí lo imperioso de comprender la evaluación del aprendizaje como un proceso integrador que nos facilita estar al tanto de sus avances.

En aras de compartir nuestra inquietud investigativa, incursionamos en el Núcleo Escolar Rural N° 123, ubicado en el Estado Falcón, Venezuela; con el propósito de indagar en el propio escenario sobre los significados que dichos docentes tienen sobre la evaluación de los aprendizajes, para ello realizamos varias entrevistas en profundidad y a lo largo de este escrito presentaremos varios fragmentos de las mismas, de manera que escuchamos las voces de los actores sociales de esta institución. Una de las docentes expresó lo siguiente:

“La evaluación de los aprendizajes es un proceso complejo que requiere de tiempo y dedicación, a través de ella se describen los logros, interferencias, características cognitivas, afectivas, sociales y motrices de los estudiantes, si descuidamos este proceso tan importante del hecho educativo estaríamos actuando de manera

irresponsable puesto que al final de cada lapso calificaríamos a los estudiantes tomando en cuenta su aspecto cognitivo sin que se produzca la reflexión de todo el proceso de evaluación.” (N.L. Entrevista personal Marzo 09,2016).

La docente entrevistada nos ubica en una concepción de la evaluación como proceso integral que requiere esmero por parte del profesor para develar todo lo relacionado con el aprendizaje, no solo en los conocimientos adquiridos, sino también aspectos emocionales, físicos y sociales, los cuales se deben tomar en cuenta al momento de valorar integralmente a los estudiantes. Tomar en cuenta los aspectos subvalorados frente a lo cognitivo es un gran reto que se plantea al maestro en la actualidad, un desafío conducente a responder a lo planteado actualmente en la propuesta curricular de Educación Básica venezolana.

No obstante, en el quehacer cotidiano, esta reflexión sobre el proceso de evaluación se encuentra distante a la realidad del docente. En nuestra experiencia como investigadoras en este campo, hemos observado tanto en la práctica como en la literatura, que la evaluación de los aprendizajes sigue siendo concebida por muchos como un ejercicio de medición, en el cual históricamente se evalúan solo los resultados de la actuación del estudiante, soslayando los múltiples factores que la referencian y guían, entre ellos fundamentalmente los personales, contextuales, curriculares, técnicos, éticos y pedagógicos, entre otros, lo que transforma este proceso en una actividad meramente instrumental y rutinaria.

Lo anterior exige lograr una práctica evaluativa más comprensiva, real y formativa. En este punto Ahumada (2005) expone un visión alternativa denominada "*evaluación auténtica*", en la cual el autor propone indagar qué conocimientos posee el estudiante, qué es capaz de hacer, información que le permitirá al docente concebir, diseñar y aplicar diferentes estrategias y procedimientos didácticos y evaluativos. Este autor cimienta sus ideas, en el hecho de que existe una visión mucho más amplia de las prácticas educativas que pueden mostrar e incluir situaciones de aprendizaje de la vida real.

Este enfoque de evaluación presentado por el referido autor, permite a los docentes conocer el momento en que se producen los avances de sus alumnos, considerando que cada uno de ellos posee potencialidades diferentes como seres reflexivos y críticos que se caracterizan por su forma de concebir y expresar el conocimiento; la posición de Ahumada es compartida por otra docente de la institución en la cual se realizó el estudio y lo expresó de esta manera:

“La evaluación es un elemento del currículo muy importante puesto que le permite al docente conocer qué tan efectivo ha sido el aprendizaje en los niños, generalmente realizo un diagnóstico antes de iniciar los proyectos de aprendizaje, esto me permite verificar los conocimientos previos de los estudiantes. (T. Entrevista personal Marzo 07, 2016).

En referencia a lo narrado por esta docente, es evidente que en muchos profesores existe la convicción de que en la evaluación del aprendizaje deben tomarse en cuenta todas las dimensiones del ser humano, que no corresponde a un hecho aislado o esporádico, sino

que la evaluación emerge cotidianamente, como una actividad continua e integral, que contribuye a mejorar el proceso de enseñanza y está comprometido con el aprendizaje exitoso del estudiante, por lo tanto, ésta debe darse antes durante y al final; es decir, desde el principio hasta la culminación de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Saavedra (2001) confirma lo mencionado, en las siguientes palabras: “la evaluación no puede ser temporal o esporádica sino que debe ser permanente desde que inicia hasta que termina el proceso de enseñanza aprendizaje” (p.30).

De acuerdo a lo planteado por este autor, los docentes deben llevar a cabo una evaluación continua, en ella conjugar tres tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, esto permite valorar el aprendizaje de manera amplia, abarcadora y progresiva durante todo el aprendizaje. Consideramos que éste es un proceso cíclico relacionando con diferentes formas de evaluación que a su vez se convierten en un procedimiento que permite abarcar y registrar todo lo aprendido por los estudiantes durante el año escolar, bajo un principio de continuidad.

En la misma dirección, Casanova (2012) aporta que la evaluación debe constituir un componente del currículo que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje de manera integral, rompiendo con el esquema tradicional que aún se mantiene en las aulas, en el que solo se evalúan resultados, posición que compartimos, porque consideramos que la evaluación de los aprendizajes cumple un papel importante en la formación, a través de ella el estudiante también puede reflexionar sobre lo aprendido, bien sea de manera individual o colectiva, fortaleciendo su crecimiento personal y motivándolo a desarrollarse cada día como un ser capaz de transformar su realidad.

Además pensamos que la construcción del conocimiento debe trascender a la actividad memorística, para convertirse en un hecho productivo basado en la reflexión realizada a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Asimismo, apreciamos la evaluación diagnóstica, formativa y final como herramientas valiosas para realizar una práctica evaluativa adecuada, legítima y pertinente. En este sentido Casanova (2012) resume las líneas anteriores con estas palabras:

Es imprescindible evaluar todo lo que el estudiante hace en el día a día de su trabajo escolar. Y todo lo que hace el profesor. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben ser valorados de modo continuo y cualitativo, para que ofrezcan datos permanentes acerca de lo que funciona y lo que no, para reforzar y corregir (durante el propio proceso) lo necesario y llegar así a la calidad educativa pretendida. Cuando se registran por escrito las competencias, los objetivos que los estudiantes deben alcanzar en determinados tiempos, antes de comenzar el trabajo docente, esos registros se convierten en guías para el desarrollo de las unidades curriculares, apoyan al profesorado para llevar a cabo una labor completa en todas las facetas formativas de la persona. (p.19)

La autora, enfatiza en la necesidad de evaluar con intención diagnóstica en la práctica diaria, lo que sirve al docente como apoyo durante el proceso de enseñanza y a su vez le permite desarrollar contenidos curriculares pertinentes con los objetivos educativos y de aprendizaje, donde la participación de los estudiantes es prioritaria. Como docentes, en el acompañamiento pedagógico observamos constantemente la poca oportunidad de reciprocidad brindada a los estudiantes, regularmente no se les permite evaluarse y menos reflexionar sobre su propio aprendizaje o realizar críticas al proceso experimentado, lo que resulta contradictorio siendo éste el protagonista de esta tan trascendente acción para su real aprendizaje. Al respecto, Santos Guerra (2016) afirma:

No parece concebirse el currículo sin la evaluación del alumno, pero sí sin la evaluación genérica de aquel. Los argumentos cargados de lógica que se utilizan para avalar la ineludible necesidad de la evaluación del alumno no se aplican a otros elementos del currículo. (p.21)

Lo expresado por el autor nos resulta familiar, según nuestra experiencia como docentes, la evaluación siempre ha estado centrada en el aprendizaje del alumno, sobre éste recae el éxito o el fracaso de las instituciones educativas, es escasa o ausente la apreciación de otros elementos como el contexto, centro educativo, la práctica docente, los medios de instrucción y el mismo docente, parece que estos no son determinantes, por lo que casi nunca estos componentes curriculares son considerados al realizar el proceso evaluativo.

Los comentarios, apreciaciones y opiniones tanto de autores como de docentes en ejercicio, revelan sus creencias sobre la formación en este campo, lineamientos para la evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo, la exigencia de una evaluación totalmente cualitativa en el nivel de primaria, además de la convicción de que a evaluar solo se aprende con la experiencia. Estas posiciones constituyen el punto de partida para analizar cómo y con qué intención enseñamos y evaluamos, importante es asumirlo como un ejercicio que mejora la práctica evaluativa del docente. Anteriormente solo bastaba con asignar una calificación para evaluar los conocimientos, no se consideraban aspectos afectivos y emocionales, las potencialidades del estudiante, su participación tampoco tenía cabida, información que hoy cobra particular importancia, en la evaluación con una mirada reflexiva, mayormente descriptiva y fundamentalmente cualitativa.

Estas dificultades que hasta ahora han manifestado los docentes participantes en esta investigación, aunado a las expresadas por los diferentes autores y especialistas en el campo de la evaluación, han sido señaladas de manera permanente en el ámbito del Sistema Educativo Venezolano, según la propuesta de diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) del año 2007, la evaluación se encuentra definida como un “proceso sistemático participativo y reflexivo que permite emitir una valoración sobre el desarrollo de las potencialidades del estudiante, para una toma de decisiones que garantice el logro de los objetivos establecidos.”(p. 67)

Este documento impuso al profesor el requerimiento de ser el primero en reflexionar sobre la metodología empleada y así reorientar su práctica las veces que sea necesario, para así garantizar la permanencia del estudiante en el sistema educativo. Estas orientaciones representan aportes importantes para cualquier experiencia investigativa sobre este tema, debido a que lo planteado conduce a asumir la evaluación de los aprendizajes bajo los principios de reciprocidad y reflexión de los actores que en ella participan, a la par que exige su formación continua, en un proceso de interacción en los propios escenarios de la práctica educativa y con sus pares.

Lo expuesto invita al docente a asumir la evaluación del aprendizaje como un proceso permanente y constructivo, relacionado estrechamente con el aprendizaje, es decir, busca que los estudiantes construyan sus conocimientos a partir de experiencias previas y contextuales, propiciando la intervención de diversos actores en ella. Díaz Barriga y Hernández (2002), expresan que “es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular”. (p.2), lo expuesto por los autores establece la importancia que tienen en el aprendizaje de los estudiantes las acciones del docente, considerando que son diversos los requerimientos a partir de los cambios curriculares.

Lo descrito, nos cuestiona e increpa a preguntarnos como docentes frente a estas nuevas exigencias ¿Estamos realmente formados para enfrentarlas? ¿Es nuestra práctica evaluativa cónsona con los cambios curriculares actuales, indudablemente que esta situación constituye una fuente de gran preocupación para los maestros, testimonio de ello, lo constituyen las reflexiones siguientes, de otra docente entrevistada:

Los cambios curriculares han significado para nosotros los docentes un paso trascendental, incluso para los estudiantes, padres y representantes, sobre todo en lo que respecta a la descripción y análisis de todo el proceso evaluativo de los estudiantes, esto es algo muy complejo, ya que son muchos los aspectos que deben tomarse en cuenta, cuando llegamos por primera vez al aula de clase nada más tenemos el conocimiento de una asignatura. (T. Entrevista personal, marzo 13, 2016)

Estas expresiones reflejan lo sentido por los docentes en relación con las modificaciones decretadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE,1999) e implantadas en las instituciones, aun desconociendo su fundamentación curricular y bases legales. Específicamente en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, la Resolución N° 226 de este organismo (Gaceta Oficial N° 5428 del 20 de diciembre de 1999), expone que la certificación de los aprendizajes del estudiante una vez finalizado el año escolar debe realizarse a través de un informe descriptivo y analítico. En este sentido, los docentes manifiestan su preocupación ante el requerimiento de competencias para evaluar descriptivamente, alegan poseer conocimientos disciplinares, pero no en el caso de la evaluación expuesta en los lineamientos gubernamentales. Reconocen las consecuencias de estas carencias en el reporte final, el cual debe ser producto de una sistematización continua

del proceso, esto va más allá de cumplir con un requisito porque permite la toma de decisiones de manera pertinente de acuerdo a la realidad de cada estudiante.

Los docentes perciben la perspectiva cualitativa de la evaluación compleja por referirse a las actitudes y cualificación del niño, la relacionan con las formas no tradicionales de organización curricular, lo que según sus expresiones, genera dudas y temores por las modificaciones necesarias. Al respecto, Álvarez Méndez (2005) considera que los cambios a nivel curricular implican asumir una nueva concepción de la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje, por ende de las formas de entender la evaluación así como los criterios que nos permiten evaluar.

A pesar de la reflexión del autor precitado, se observan múltiples discrepancias entre los planteamientos teóricos y prácticas reales, los docentes argumentan que la mayoría han sido formados en la perspectiva cuantitativa, limitando la evaluación a la medición de conocimientos, cosificando a los actores de la misma. De allí que es necesario concebir la práctica en el contexto de una formación holística del sujeto, esto demanda el diseño continuo de estrategias adecuadas a cada situación, en función de desarrollar potencialidades, incentivar la reflexión y el crecimiento personal. Posición que concuerda con los planteamientos de Sacristán (1989), quien sostiene que la evaluación representa una vía para alcanzar la credibilidad de las estrategias utilizadas por el docente, considera además que se deben enfocar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje de una forma global y no solo en términos de objetivos.

De acuerdo con el autor, las prácticas evaluativas deben ser integradas, complejas y sistemáticas, seleccionadas atendiendo a las necesidades contextuales, con criterios para ser catalogadas como adecuadas o no para guiar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y enfocadas de manera globalizadora, todo esto nos permite reflexionar y afirmar, que *evaluar no es tarea fácil*.

En las afirmaciones anteriores, se plantean nuevas interrogantes relacionadas con la coherencia necesaria entre las estrategias didácticas y las de evaluación. ¿Cómo comprende el docente este proceso, de manera integrada o divorciada? ¿Durante la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje plantea simultáneamente las estrategias didácticas y de evaluación como unidad integrada? ¿Qué orienta su proceder? ¿Posee el docente una actitud investigativa que le permita mejorar su práctica evaluativa?

Pensamos pertinente que los docentes desarrollen una actitud investigativa para poder responder a las necesidades surgidas en el entorno escolar, especialmente consideramos adecuado analizar lo concerniente a la promoción de la autorregulación y alcances de los aprendizajes, frente al cuestionamiento de la vigencia de la evaluación como un elemento aislado de las orientaciones del currículo, de las intenciones educativas y propósitos de aprendizajes, olvidando que la valoración de estos aspectos forma parte esencial en la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, olvidando que informar

permanentemente sobre los alcances de lo planificado y los resultados logrados, es precisamente el principal propósito del proceso evaluativo, al permitir obtener información sobre la eficacia de los aprendizajes del estudiante en una determinada situación. Para Hidalgo (2005):

La práctica pedagógica no puede darse separada de la práctica evaluativa, por lo que deberá propiciarse en el aula ambientes favorables para la discusión y confrontación de saberes, en la que cada sujeto sea reconocido como diverso, como individuo que avanza a su propio ritmo de aprendizaje y progresa de acuerdo a sus niveles de maduración (p. 35).

El planteamiento de esta autora, coincide con nuestra posición en cuanto la necesidad de la reflexión-acción y renovación en el quehacer didáctico, la planificación de novedosas experiencias de interacción y participación en el aula, además de la valoración de las individualidades del estudiante, la búsqueda de coherencia entre el enfoque educativo-curricular-pedagógico y el didáctico-evaluativo.

En esta dirección, el docente venezolano requiere comprender que según la normativa y bases curriculares actuales, especialmente en el nivel de educación primaria, la evaluación se caracteriza por ser continua, con carácter formativo, integral, transformadora, flexible, dialógica, ética y cooperativa; tal como lo expresa la propuesta del Diseño Curricular (ob.cit.). Por lo tanto, exige evaluar didácticamente, requiere la aplicación de estrategias continuas y adecuadas, lo que conlleva a la toma de decisiones sobre cada situación vivida en el escenario educativo, en función de favorecer el desarrollo de las potencialidades del estudiante, además de propiciar una formación que incentive el cuestionamiento y el crecimiento personal de éste.

En consecuencia, es importante la reflexión permanente sobre la práctica realizada, debido a que existen múltiples tendencias y continuos cambios curriculares, de los que emergen distintas visiones y alternativas de estrategias y orientaciones para realizar la evaluación de los aprendizajes del estudiante de acuerdo a cada situación y contextos.

En resumen, estimamos que la evaluación debe darse como un proceso reflexivo en el que se describan de manera global las actitudes, habilidades y los conocimientos adquiridos y desarrollados por los estudiantes, todo esto con el propósito de realimentar la enseñanza y asegurarnos de que el proceso educativo apunta hacia el verdadero éxito, tanto para el educando como para los docentes que en él participan.

En el marco de las reflexiones anteriores, apreciamos que los factores descritos han originado tensiones y la emergencia de una nueva cultura evaluativa, que se extiende a múltiples aspectos del estudiante y trasciende a su proceso de aprendizaje. En este caso, la evaluación se desprende del cómo y qué enseñan los docentes lo que deriva en un proceso regido por una amplia búsqueda y emisión de fuentes de información que permitan conocer si la administración curricular es apropiada o no.

Como resultado de la anterior valoración, se tomarán las decisiones pertinentes para mejorar constantemente todo lo referido al hecho educativo. En tal sentido, en el escenario institucional donde se contextualizó el presente estudio son múltiples las inquietudes de los docentes y que a su vez suscitan múltiples interrogantes:

¿Qué significados otorgan los docentes del Núcleo Escolar Rural N° 323 a la evaluación del aprendizaje en su práctica?

¿Cuáles son los nudos críticos emergentes en su práctica evaluativa?

¿Cómo se sienten frente a los cambios curriculares impuestos?

¿Qué aspectos orientan la evaluación en su práctica?

¿Cómo puede interpretarse la evaluación practicada por los docentes desde sus propias miradas y sentires?

Interrogantes a las cuales pretendimos responder en el desarrollo de la investigación.

INTENCIONALIDADES DEL ESTUDIO

- ✓ Revelar los significados construidos por los docentes del Núcleo Escolar Rural N° 323 sobre la evaluación en sus prácticas.
- ✓ Comprender las orientaciones y nudos críticos emergentes en la práctica evaluativa de los docentes.
- ✓ Interpretar los significados construidos por los docentes y que configuran su práctica evaluativa.

POSTURA ONTOLOGICA, EPISTEMICA Y METODOLOGICA ASUMIDA EN LA INVESTIGACION.

La investigación social y dentro de ella la investigación educativa, amerita un ejercicio permanente de reflexión por parte del investigador, para su abordaje es propicio desde sus inicios preguntarse cómo está concibiendo la realidad social a investigar y pudiera plantearse ¿Qué es la realidad social? ¿Cómo se concibe la naturaleza del conocimiento y de la realidad? ¿La realidad social a estudiar es de naturaleza objetiva, algo externo al investigador, está ya determinada? O por el contrario ¿Es subjetiva e intersubjetiva y va emergiendo a lo largo de la investigación?, ¿Existe una sola realidad o múltiples realidades socialmente construidas? ¿Cómo puedo conocer esa realidad? Al encontrar las respuestas a estas interrogantes se le dará concreción a la dimensión ontológica del estudio, que en palabras de Corbetta (2003), “conciene a la naturaleza de la realidad social y su forma. Es decir, se nos interroga sobre si los fenómenos sociales son “cosas en sí mismas” o “representaciones de cosas”. El problema

enlaza con la cuestión filosófica más general de la existencia de las cosas y del mundo exterior” (p.8).

De allí que en el presente estudio, desde el punto de vista ontológico, la realidad se concibió como un proceso cambiante, múltiple debido a la subjetividad de los participantes. En este sentido, se asumió la práctica evaluativa del docente como problematizada, con vivencias y carencias propias, como un nudo crítico presente en la labor docente en la escuela rural, vinculada con la falta de formación, una posición compartida por los profesores, quienes insistentemente manifestaron no haber sido formados para abordar la evaluación según los cambios realizados curricularmente.

Ahora bien, en la dimensión epistemológica se ha considerado la naturaleza de la realidad, corresponde ahora reflexionar y argumentar ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce y lo conocido?, o bien ¿Cómo se conoce? ¿Cómo se puede conocer la realidad y comunicar el conocimiento? y estas interrogantes nos conducen a descubrir cuál es la dimensión epistemológica bajo la cual se inserta este estudio. Corbetta (2003) señala que la dimensión epistemológica representa la relación entre el “quién” y el “qué” (y del resultado de esta relación). Afirma que “conciernen a la cognoscibilidad de la realidad social y ante todo pone el acento sobre la relación entre estudioso y realidad estudiada” (p.8).

En atención a las interrogantes antes planteadas, la epistemología que orienta esta investigación es constructiva, subjetivista, que en palabras de Gómez y otros (2006), la expresa de la siguiente forma “Para esta epistemología los enunciados científicos son construcciones que sirven para comprender la realidad, ya que no existe una verdad objetiva esperando ser descubierta; el significado no se descubre, se construye” (p.23).

En cuanto a la dimensión metodológica Guba y Lincoln (1984) manifiestan que ésta presume una inquietud por la forma en la que cada persona conceptúa, distingue e interpreta el mundo en el que vive. En este mismo orden de ideas, Schütz (1993), considera que el valor de la fenomenología social reside en la descripción de la experiencia desde la perspectiva de los que han tenido la vivencia. De modo que, la fenomenología como método toma en cuenta lo cotidiano y la interpretación que las personas tienen de su mundo y cómo actúan en éste para darle significados a sus experiencias y acciones en interacción con los demás.

Las anteriores premisas fundamentan cómo este método orientó el recorrido en el estudio, al permitir develar, comprender e interpretar desde las voces de los docentes el significado otorgado por éstos a la evaluación de los aprendizajes desde sus experiencias y vivencias acontecidas, en el día a día en las aulas, las creencias, expectativas y conceptos que asignan a la misma, expresados a través de sus palabras.

En resumen, el presente informe de investigación se corresponde a un estudio realizado bajo el enfoque cualitativo que favorece la comprensión de la realidad, desde el propio discurso, pensamiento y sentir de los actores, la dimensión ontológica está concebida como un proceso cambiante y múltiple en atención a la subjetividad de los docentes participantes; la

epistemología es constructiva y subjetivista y la metodología que sirvió de orientación es la fenomenología social.

DISEÑO Y FASES DEL ESTUDIO

En cuanto al diseño, de acuerdo con la naturaleza cualitativa del estudio y la fenomenología como método, emergió de manera artesanal y consecuente con ello la ruta trazada fue flexible según su desarrollo. De acuerdo con lo descrito, Piñero y Rivera (2012) señalan que el diseño en la investigación cualitativa “estará configurado por un sistema abierto y flexible de acciones técnico específicas que dan cuenta de la ruta seguida por el investigador durante el proceso” (p.82).

Sobre la base de las ideas anteriores, como investigadoras cualitativas intentamos, en lo posible, estar libres de preconcepciones para interpretar los significados que le dieron a su realidad los docentes, respetando en todo momento su opinión, escuchando atentamente sus expresiones y sentir.

En cuanto al desarrollo del estudio, se realizó un recorrido por diferentes momentos o etapas, Para ello asumimos los basamentos de la fenomenología social de Schütz (1993), el caminar por cada uno de ellos, nos permitió tomar decisiones, obtener información, acercarnos a la realidad desde la subjetividad de cada docente, conocer sus experiencias, sentidos y significados construidos sobre el tema. Al respecto, Piñero y Rivera (2012) aducen que es necesario considerar la investigación cualitativa como un proceso que se aleja de la concepción lineal de la investigación tradicional en tanto está guiada por el accionar de toma de decisiones del investigador lo que implica probablemente que uno y otro momento pueden desarrollarse en forma recursiva, lo cual compartimos ampliamente.

Durante este recorrido regresamos de uno a otro momento con la intención de comprender e interpretar lo más cercano posible las percepciones de los participantes en cuanto al fenómeno estudiado, de allí que desde el primer momento la investigación estuvo abierta a posibles cambios con el interés de develar los significados construidos por los participantes, sobre la evaluación en sus prácticas. La lógica de esta ruta, estuvo delineada en tres grandes momentos:

Recopilar la experiencia: En este primer momento, investigadoras y docentes de la institución reflexionamos sobre el tema seleccionado, referido a la evaluación del aprendizaje, la consulta a diversas fuentes, sus relatos y discursos facilitaron profundizar en las concepciones y sentir de los docentes del Núcleo Escolar Rural N° 323 procedimentalmente se acudió a la entrevista en profundidad y observación participante como técnicas para la recoger la información.

Reflexionar sobre la experiencia: En esta etapa el esfuerzo se concentró en la reflexión e interpretación de la experiencia registrada. La transcripción de los relatos, la decodificación, categorización e interpretación de la información necesaria para la triangulación de ésta.

Seleccionamos las categorías y subcategorías para darle significado e importancia a las expresiones de los docentes participantes. Acompañamos este proceso con la revisión de fuentes teóricas.

Describir y reflexionar acerca de la experiencia vivida: Este momento constituyó la fase de interpretación de los hallazgos emergentes, para ello partimos del texto construido sobre la experiencia. Luego compartimos los hallazgos con el grupo de docentes, atendiendo a los principios de legitimidad y circularidad. Según Flick (2007), la circularidad constituye un elemento esencial en el enfoque cualitativo porque permite que el investigador reflexione constantemente sobre el proceso desarrollado; de allí que desde el inicio de este estudio observamos el escenario holísticamente, concibiendo siempre la posibilidad de encontrar nuevas situaciones vinculadas con la temática o fenómeno de estudio.

Participantes y contexto de estudio

Toda investigación se enmarca en un universo de actores conocedores de sus necesidades, la elección de éstos obedece a un proceso de reflexión. Como investigadoras nos preguntamos ¿Quiénes se comprometen con el estudio? ¿Qué características tienen? ¿Qué rol desempeñan?

En cuanto al contexto, el Núcleo Escolar Rural (NER) N° 323 ubicado en el Municipio Federación del Estado Falcón, en Venezuela. Está conformado por 14 escuelas primarias, en esta experiencia, solo participaron tres de ellas, las Escuelas Buena Vista, Las Colinas y Agua Salada, el criterio para su selección fue la cercanía de una de las investigadoras como asesora pedagógica de las mismas y como se expresó anteriormente, la disposición de sus docentes para aportar los testimonios.

De acuerdo con lo anterior, Piñero y Rivera (2012) afirman que los actores idóneos para ser parte de la investigación son personas relacionadas e identificadas con el objeto de estudio abordado por el investigador. A propósito, Bonilla y Rodríguez (2005) argumentan que en la investigación de carácter cualitativo los participantes no se seleccionan al azar, tampoco se escogen, se integran a través de un proceso de interacción propiciado por el investigador.

En esta oportunidad, los participantes fueron tres docentes que laboran en el Núcleo Escolar Rural N° 323, específicamente uno de cada institución invitada. Cada una con título universitario en el área educativa, con más de cinco años de experiencia, quienes manifestaron su interés en formar parte del estudio. Durante los encuentros planificados, expresaron su sentir con respecto a la evaluación de los aprendizajes, además de compartir cómo fueron sus inicios como educadores, cierta parte de su vida personal y formación profesional. Observamos como elemento común en sus relatos, su compromiso profesional y el deseo de aprender cada día más y poder aportar a la calidad de la educación primaria rural.

Técnicas de recolección de la información

Para lograr la interacción con los docentes se utilizaron técnicas e instrumentos que facilitaran la recolección de la información requerida, en este sentido Ruiz e Ispizua (1998) señalan que el registro de la indagación en los métodos cualitativos, se realiza a partir de la relación que el investigador establece con la realidad y el contexto del cual obtiene la información, por lo tanto debe ser un proceso dinámico y flexible y se realiza durante todo el accionar investigativo.

Entre las técnicas seleccionadas y aplicadas estuvo la observación participante, a través de ella se pudo conocer la actuación de los docentes en el escenario de sus prácticas. A propósito de esta técnica, Taylor y Bogdan (1990) consideran “la observación participante como un método que se utiliza en campos delimitados y áreas institucionales en tanto involucra la interacción social entre el investigador y los informantes” (p.31), según lo planteado esta técnica permitió mantener contacto cercano y compartir con los actores educativos.

La otra técnica utilizada fue la entrevista, por lo apropiado para obtener información directa de los informantes, tiene carácter cualitativo y ofrece una visión del estado de la organización en relación con los temas sobre los que se realiza la investigación. Rodríguez, Gil y García (1999) la definen “como un medio para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de una sociedad o cultura obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (p.168), compartimos lo expuesto por los autores, consideramos que es una técnica importante que permitió conocer de manera precisa las inquietudes de los participantes, particularmente esta entrevista tuvo carácter abierto.

También se utilizaron como recursos las hojas de registro y los diarios de campo, apoyados con equipos audiovisuales. Estos instrumentos permitieron la recopilación de los datos aportados por los docentes. A propósito, Piñero y Rivera (2012), consideran necesario que el investigador cuente con múltiples recursos técnicos y materiales que faciliten los registros de manera veraz y segura, esta idea estuvo presente durante el desarrollo del estudio, tratamos en lo posible de llevar un registro de todas las reflexiones y expresiones, con el objetivo de garantizar la calidad de la información suministrada.

Interpretación de la información

Durante el desarrollo de la investigación, se realizó el registro sistemático y riguroso de información. Esta fue organizada y clasificada para luego ser interpretada y reflexionar sobre lo revelado. Este proceso constituyó una actividad fundamental, debido a que favoreció el surgimiento y construcción de categorías y subcategorías, las cuales fueron trianguladas con los aportes de diversas fuentes. En el orden de las líneas anteriores, González y Hernández (2011) expresan:

El análisis en la investigación cualitativa es el proceso desde el cual suscitamos temas, categorías conceptos, y proposiciones sobre la realidad social que estudiamos. Tal proceso lo efectuamos de modo reflexivo en todos los momentos de la investigación (p17).

De acuerdo con estas autoras, consideramos pertinente construir nuevas categorías que nos permitieran reconocer el fenómeno estudiado y reflexionar sobre la información registrada durante todo el proceso investigativo. Desde el inicio recopilamos evidencias que fueron nutriendo la experiencia, ampliando y perfeccionando el tema de interés a través de la revisión de fuentes confiables y la construcción de narraciones con cada una de las vivencias durante el proceso.

Para la selección de las categorías y subcategorías realizamos una codificación abierta, la cual, permitió clasificar las voces de los participantes, al tiempo de facilitar la categorización, interpretación y triangulación de cada expresión. Strauss y Corbin (2002) convienen que la codificación abierta representa un paso necesario para construir teorías y elaborar conceptos desarrollando las dimensiones de cada categoría. Una vez sistematizadas las entrevistas y obtenida la información se agruparon los testimonios, se codificaron en folios (enumerados y líneas de transcripción e iniciales de los nombres), luego se identificaron las categorías o marcadores discursivos en los relatos de los docentes.

Para contrastar la información obtenida se utilizó la triangulación de fuentes, lo que favoreció interpretar lo revelado desde diferentes enfoques teóricos. De acuerdo a Rojas (2010), este tipo de triangulación facilita la inferencia sobre la información obtenida. En este caso se contrastaron las voces de los participantes con los aportes y posturas epistemológicas de diferentes autores expertos en las temáticas emergentes y las contribuidas por las investigadoras.

SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS

Para develar e interpretar los significados construidos por los docentes sobre la evaluación del aprendizaje, se tomaron como punto de partida los diferentes discursos y aportes de cada uno de los actores. Posteriormente, se organizaron en unidades de sentido, lo cual permitió responder a las interrogantes generadoras de la ruta investigativa trazada. En este proceso de interacción y procesamiento de la información, emergió el sentir de los participantes, sus creencias, conocimientos, dudas e inquietudes, por lo que sus opiniones nos aproximaron finalmente a interpretar la práctica evaluativa en el Núcleo Escolar Rural N° 323. Del procesamiento textual y codificación realizada surgieron las siguientes categorías: **evaluación como proceso complejo, nudos críticos en las prácticas evaluativas, la evaluación como componente del currículo y la práctica evaluativa auténtica**

I Categoría. La evaluación como proceso complejo. La evaluación ha sido considerada históricamente como un proceso que genera controversias debido a la gran diversidad de posiciones y acepciones al respecto. También es concebida como una tarea compleja, esto se acredita a la subjetividad en las interacciones entre los actores que en ella participan, además de las implicaciones humanas, técnicas, éticas, sociales, pedagógicas que le caracterizan.

Esta perspectiva, es compartida por los docentes del Núcleo Escolar Rural N° 323, quienes refieren la evaluación del aprendizaje como una actividad exigente. Ciertamente, la evaluación es un proceso que se da durante todo el hecho educativo y pedagógico, calificarla como compleja responde fundamentalmente a los principios de sistematicidad, permanencia en el tiempo, rigurosidad metodológica a partir de la reflexión, su carácter cualitativo, descriptivo, y según estos docentes, la exigencia de formación del profesorado. En sus voces así lo revelan:

“Para mí la evaluación es un proceso complejo, que debe realizarse de manera permanente en el aula, es sumamente importante evaluar diariamente” (EAPC-L3-6)

“La evaluación en la educación primaria, es un proceso complejo, por todo lo que implica evaluar cualitativamente al estudiante, el docente de la educación primaria debe estar muy bien formado para realizar la evaluación.”(EAPC-L20-23)

“La evaluación muchas veces se convierte en una situación compleja sobre todo al realizar la parte descriptiva de los logros y debilidades que poseen los niños y niñas” (EAPC-L- 87-90).

Estas expresiones integran diversos elementos en la concepción compleja de la evaluación, en este imbricado temático se identifican una gran diversidad de escenarios, componentes, requerimientos y funciones, por tanto denota su carácter multirreferencial. Posición compartida por Morales (1995), quien afirma que la evaluación “puede ser un proceso complejo y que en su estudio caben muchos subtemas, aunque no todos tengan el mismo interés en una determinada situación (p.12).

Santos Guerra (2016) plantea la evaluación como un proceso complejo y globalizador, que responde a la consideración de múltiples aspectos, conocimientos, destrezas, procedimientos y actitudes y a través de diferentes metodologías.

Es obvio que esta visión sobre la evaluación tiene como propósito mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, trasciende a la medición como concepción hegemónica y tradicional, cambia sus intenciones y alcances, pero también demanda una transformación en los docentes más allá de lo conceptual. Al respecto señala Santos Guerra (2016):

Comprender y realizar bien la evaluación constituiría un camino inmejorable para mejorar la práctica de la enseñanza en las escuelas. Entendiendo la evaluación como un

proceso complejo de comprensión y explicación y no como un acto mecánico de atribución de calificaciones (p.35).

Según las reflexiones de docentes y autores, la evaluación como proceso complejo, enriquece la acción pedagógica y también repercute en aprendizajes más auténticos, sobre la base de la cavilación de todos sus actores.

II Categoría. Nudos críticos en las prácticas evaluativas

Sin duda que la evaluación en términos formativos y reflexivos representa un proceso exigente y complejo. Sus implicaciones trascienden a la vida de todos quienes en ella participan, especialmente a la de los sujetos objeto de valoración o revisión. Planteado de esta manera, la tarea de evaluar como un acto transformador, exige condiciones, actitudes, conocimientos, entre otras competencias y herramientas al docente. En este contexto, Castillo y Colmenares (2017), acotan:

Los procesos evaluativos han representado a lo largo de la historia acciones en las cuales el docente enfrenta varias dificultades en su práctica pedagógica, en especial en su práctica evaluativa. Al analizar las fuentes de estos conflictos, nos encontramos que pueden obedecer a diversas razones, entre las cuales se vale mencionar la débil preparación en la temática, dificultad para asumir una concepción clara de la evaluación y un modelaje inadecuado en los procesos de formación, lo que origina la repetición de actuaciones erróneas durante el ejercicio profesional docente, entre otras consecuencias negativas (p.41).

Aja y Poyato (2000) refieren la evaluación como “un auténtico proceso, perfectamente intrincado en el acto didáctico y del que se abordan tres grandes dimensiones: la diagnóstica la mejora continua y también la calificación” (p.8). En ella, el autor recalca la capacidad analítica que enfatiza en el conocimiento profundo de diversas dimensiones y factores. Sin duda que esta concepción de la evaluación como proceso auténtico, globalizador y creativo, está marcado por un estilo individual que el docente desarrolla y emplea, tildado por su autonomía y su capacidad creadora.

También Duarte (1998) reflexiona con respecto a la creatividad:

Es importante considerar a la creatividad como una parte del pensamiento y como una capacidad de todo ser humano, ya que ésta no es sólo una posibilidad, sino el poder - de facto – de realizar, hacer o ejecutar un determinado acto, una cosa o bien una tarea. Asimismo, el carácter de capacidad le confiere a la creatividad el estatus de independencia y generalidad: independencia en cuanto a la memoria y la comprensión como una entidad aparte de ellas, aunque interrelacionada; y generalidad en cuanto abarcativa de una serie de elementos y procesos propios, ya que la creatividad exige conocimiento experto (p.s/n)

Lo mencionado por Duarte, adiciona la capacidad requerida al docente para reflexionar, tomar decisiones y responder con conocimientos, herramientas y experticia a las situaciones implícitas en la evaluación del estudiante. Sobre la base de las ideas debatidas, podemos afirmar sin duda, que la evaluación del aprendizaje, exige al docente ser creativo, promover la planificación de estrategias a través del uso de técnicas e instrumentos que permitan evaluar al estudiante sin caer en un acto rutinario, de forma abarcadora, global e integral en tal sentido los docentes reflexionan:

“En mi caso siempre he tenido muchas dudas en cuanto a las técnicas y los instrumentos que se utilizan para evaluar los contenidos. Todos los contenidos no podemos evaluarlos de la misma manera” (CPME- L- 24-27)

“Deberíamos planificar estrategias para evaluar no podemos utilizar el mismo instrumento para evaluar todos los contenidos” (CPME L-63-65)

Los profesores parten del cuestionamiento y la reflexión sobre su accionar, proponen a la vez una manera de superar sus dudas y dificultades confrontadas, conscientes de su necesidad de innovar y crear nuevos caminos, desarrollando habilidades y concretando novedosas acciones al evaluar.

III Categoría. La Evaluación como Componente Curricular

Tradicionalmente el término currículo ha asumido diversas definiciones, lo que hace compleja su conceptualización y estudio. No existe una forma única de concebirlo debido a su carácter polisémico. Nuestra posición permite comprenderlo en su diseño, desarrollo y evaluación, dimensiones constitutivas de un instrumento que integra y operacionaliza las políticas educativas del Estado y las regulaciones de los sistemas educativos, dando a su vez concreción a los mismos. En esta tarea tal como lo mencionan Bolaños y Molina (2007) “incorpora las aspiraciones de una nación en términos del tipo de hombre y de sociedad que se desea alcanzar” (p.21).

En cuanto a la relación currículo-evaluación, Álvarez Méndez (2010) afirma que “la evaluación del aprendizaje ocupa un lugar destacado en el currículo. No es exagerado pensar que en las prácticas habituales, más que en las explicaciones conceptuales, lo marca de cerca, incidiendo en el valor de lo que entra o no en él, de lo que vale y de lo que no, de lo que cuenta y lo que es simple relleno ” (p.355).

Como instrumento regulador, el currículo tiene implicaciones en el desarrollo de la práctica pedagógica, especialmente en el aula, esto hace necesario su estudio por parte del docente, además del análisis de sus componentes constitutivos, funciones y trascendencia en su quehacer. Para los profesores del NER N° 323 “la evaluación es un elemento del currículo muy importante ” (EEIC- L-3-4).

Bolaños y Molina (ob.cit) advierten que de acuerdo a la concepción y definición del currículo, varía la cantidad de elementos que lo componen. Esta diversidad, también ha dado

cabida a distintas clasificaciones y a la manera de interactuar, asignándoles funciones particulares al desarrollo de la unidad didáctica. Estos autores proponen cinco (5) grupos o clases de componentes: orientadores (fines y objetivos de la educación); generadores (actores sociales y contexto sociocultural); reguladores (objetivos, contenidos regulados en planes y programaciones, la evaluación normada por las distintas normativas); activadores metodológicos (experiencias de aprendizaje, estrategias para el aprendizaje); multimedios (ambiente escolar y recursos).

En cuanto a la evaluación como componente regulador del currículo, ella permite no solo generar resultados que den cuenta del alcance de los propósitos y objetivos educativos, también referencian el desarrollo del proceso, en sus funciones tanto administrativas como pedagógicas, además de retroalimentar el desarrollo curricular, lo que se traduce en su mejora continua.

Considerar la evaluación como un elemento significativo del currículo, también facilita profundizar en las interacciones generadas entre ésta y el resto de sus componentes, sin olvidar que cada enfoque propone sus propias ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Lo anterior define el qué, el cómo y para qué enseñar y evaluar, en el marco de políticas educativas preestablecidas. Aspectos que destaca una de las docentes en la reflexión siguiente:

“Todos los estudiantes no aprenden de la misma manera cada uno es un ser diferente y como tal hay que evaluarlos, además hay que tener presente que el aprendizaje debe estar basado en el enfoque actualizado” (ATCACR-L- 11-16)

A pesar de estas cavilaciones, es oportuno preguntarse si realmente ¿los docentes meditan sobre estas directrices curriculares al planificar los procesos de enseñanza y evaluación del aprendizaje? ¿Se realiza el seguimiento al cumplimiento de lo exigido a los docentes?

Para los docentes *“las políticas educativas no son reflexionadas se manejan como una información e instrucción solo en los consejos de docentes”*

Según sus palabras, en la práctica estos aspectos no son considerados por todos, lo que origina prácticas evaluativas descurricularizadas, realizadas como una actividad acrítica, ignorando de esta forma las consecuencias de evaluar sin fundamento curricular. En este aspecto es necesario recordar lo expresado por Sacristán (1999) al establecer que “las políticas educativas están centradas en el éxito escolar del estudiante estas le dan más relevancia en lo académico que lo social”, lo que amerita su reflexión y cumplimiento.

Asimismo es importante destacar que a lo largo de la investigación observamos permanentemente la inquietud de los docentes ante las directrices y los cambios que contextualizan su práctica pedagógica y evaluativa, también revelaron su ansiedad y temor por considerar no estar preparados para afrontar nuevas experiencias propuestas por las modificaciones en el currículo nacional. Estas aseveraciones así lo denotan:

“Los cambios curriculares han significado para nosotros los docentes un paso trascendental, incluso para los estudiantes, padres y representantes, sobre todo en lo que respecta a la descripción y análisis de todo el proceso evaluativo de los estudiantes ya no evaluamos numéricamente se evalúa a través de una escala literal es decir, de manera cualitativa,” (LCCPT-L-91-97).

“Este currículo propone un aprendizaje crítico reflexivo, no podemos seguir evaluando tradicionalmente, es necesario que los estudiantes conozcan y discutan los criterios que uno como docente está evaluando” (EEIC- L-67-71).

“Pienso que en ciertas ocasiones no trabajamos enfocados en las nuevas tendencias y exigencias del currículo” (LDERECCC-L 105-107)

“En este documento se han realizado modificaciones importantes que debemos dialogar y discutir con padres representantes y estudiantes...las reformas curriculares son importantes”, pero ¡tenemos que reflexionarlas!”

A pesar de que las manifestaciones de los docentes reflejan inquietud y temor, a la vez muestran el nivel de conciencia desarrollado, consideran que el currículo, tal como lo expresa Álvarez Méndez (2010), es el marco de referencia global de la evaluación, que además debe estar comprometida con los cambios educativos. En este orden señalan:

“Para mí los docentes no estamos realizando una evaluación cónsona con los cambios curriculares que se han realizado en los últimos años, porque seguimos confundidos” (LDERECCC-L-105-109).

“De hecho a los estudiantes uno les coloca puntos y ellos les gusta más que una letra por desconocer el valor de cada una de ellas.” (LDERECCC-L 105-108)

En sintonía con estas dificultades Castillo y Colmenares (2017) estiman que:

Una de las más grandes problemáticas presentes en la cotidianidad escolar la constituye, por una parte, la variedad de versiones que de alguna manera se hacen presentes para explicar u orientar las formas asumidas por el profesor para desarrollar el trabajo docente; y, por otra, la dificultad para valorar y comprender la necesidad de desarrollar procesos didácticos y evaluativos en isomorfismo con los referentes teóricos educativos, epistemológicos y curriculares propios del escenario social e institucional en el cual nos desempeñamos (p.43)

En el discurso de los docentes la disonancia entre los cambios curriculares y la evaluación del aprendizaje, emerge como un nudo crítico que requiere solución, desde sus perspectivas, ellos no evalúan a sus estudiantes de acuerdo con los enfoques y tendencias, planteadas en los nuevos diseños curriculares. Consideran necesario llevar a la práctica una concepción de la evaluación cónsona con los cambios curriculares: *“Desde mi punto de vista creo que en su totalidad no es acorde la evaluación que realizamos con lo que se*

plantea en el currículo, hay muchas interrogantes sobre cómo debe llevarse ese proceso de evaluación.” (LDERECCC-L 112-116).

Esta opinión coincide con lo señalado por Álvarez Méndez (2000), cuando afirma que:

La evaluación educativa tiene sentido cuando está integrada en el currículum, formando parte de él, y no como un añadido al final aislado. Si queremos mantener la coherencia en todo el proceso, es importante que en el desarrollo todos los elementos que lo componen se entiendan como un todo que adquiere sentido en cuanto tal. No se puede sostener el tratamiento de la evaluación, conceptos y prácticas incluidas, como separadas de todo el proceso (p.32).

En síntesis, según los actores y autores citados, la práctica evaluativa es el reflejo de la teoría curricular percibida, que contextualiza el currículo y orienta el proceso de enseñanza aprendizaje, y como parte de él la evaluación. Sin duda que esta constituye una interpretación del enfoque teórico que lo sustenta, lo que exige coherencia e integralidad entre sus referentes, componentes y funciones en la acción.

Subcategoría. Evaluación Auténtica

La concepción de la evaluación auténtica ha sido referenciada por diversos investigadores en este ámbito., fundamentada en una perspectiva práctica del currículo en la que el aprendizaje se vislumbra como una construcción del sujeto en interacción con el contexto sociocultural donde su proceso de formación se desarrolla. Ahumada es uno de sus mayores defensores, a propósito menciona:

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal (2005, p.12).

Los docentes del NER N° 323, se sienten retados por los cambios curriculares confrontados, consideran necesario asumir nuevas formas de enseñar y evaluar, a propósito mencionan *“En el currículo vigente se plantea el aprendizaje bajo un enfoque crítico no podemos seguir evaluando tradicionalmente”*. (ATCACR-L- 65-67)

Comparten plenamente la visión defendida por Ahumada, *“para mí, una evaluación auténtica es donde participan todos los actores educativos, docentes, los estudiantes, si es posible los padres y representantes”* (EAPAE-L-51-53).

En esta posición la docente coincide con el autor, ambos valoran la participación de diversos actores en el proceso de evaluación, incorporan la familia a la actividad educativa como

referente del contexto social. También agregan otros aspectos resaltantes como la reflexión, su carácter realista, de proceso, descriptivo, permanente e integral:

“La auténtica evaluación del aprendizaje es donde se produce la reflexión de todos los que participan en el proceso de enseñanza y el aprendizaje” (EAPAE-L-78-82).

“La evaluación auténtica del aprendizaje tiene que ser un proceso permanente y real que verdaderamente llevemos un registro descriptivo continuo, reflexivo, integral y participativo” (EAPAE-L-54-57).

Los significados construidos por los docentes sobre la evaluación auténtica, coinciden con los identificados por Kincheloe y McLaren (2008), quienes mencionan que este proceso está caracterizado por ser realista, otorgar protagonismo al estudiante y exigir su participación, contextualizada, considera habilidades y destrezas de manera integral, formativa, recursiva y brinda múltiples oportunidades para la mejora del rendimiento o resultados.

Esta concepción de la evaluación, basada en la acción y co-construida en el NER N° 323, es significativa, entrelazada en las reflexiones durante todo el desarrollo de la investigación, muestra el nivel de conciencia desarrollado y el compromiso de los profesores con sus prácticas, se fundamenta evidentemente en una perspectiva curricular crítica, propuesta desde los cambios experimentados, demandante de competencias y herramientas coherentes con el significado complejo otorgado por ellos, el perfil del evaluador descrito y la contextualización curricular por ellos realizada.

REFLEXIONES SOBRE LOS HALLAZGOS

La evaluación en sus diferentes ámbitos constituye sin duda un terreno fértil para el desarrollo de la investigación pedagógica y educativa. Las diversas problemáticas que en ella se suscitan se encuentran de manera permanente matizadas por situaciones y factores que la contextualizan, las repercusiones de sus nudos críticos impactan la vida cotidiana de quienes en ella participan, trasciende indiscutiblemente al ámbito personal, profesional y social.

Lo anterior exalta la pertinencia de la investigación realizada, la cual permitió a los participantes deliberar sobre su práctica evaluativa, como fenómeno de estudio. En esta sección reflexionamos sobre las construcciones reveladas e interpretadas sobre la evaluación del aprendizaje, a partir de las evidencias procesadas, proporcionadas por el grupo de docentes del NER N° 323.

En este sentido se vislumbró como significado nuclear la concepción compleja de la evaluación del aprendizaje en la práctica docente. La perspectiva revelada en la escuela primaria rural, es descrita por sus actores como un proceso globalizador, multirreferencial y multifactorial de participación para los diversos actores educativos, con funciones no solo

de calificación y promoción sino también de autorregulación, como sinónimo de aprendizaje, formativa y con el objetivo de lograr la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a sus orientaciones y nudos críticos emergentes, los docentes en sus conversaciones, plantearon el perfil con las exigencias que esta concepción les demanda y los requerimientos de una formación inicial y permanente que fortalezca su proceder para el desarrollo de una actitud crítica en este quehacer.

Este perfil del docente-evaluador, más allá de lo técnico, propone un cúmulo de habilidades, actitudes y competencias, que faciliten llevar a la acción la visión compleja construida sobre la evaluación. Según los docentes, entre los nuevos requerimientos a los profesores, están la creatividad, la reflexión, democracia, toma de decisiones, autonomía y el rol de orientador.

En contraposición, afirman que su formación inicial y permanente representa en la práctica un elemento detractor de la evaluación como sinónimo de aprendizaje.

Se requiere sin dudas, posicionamiento epistemológico, para lograrlo el profesor precisa un saber didáctico y curricular, lo cual requiere actualización y la adquisición de nuevos constructos que reflejen las tendencias del momento y contexto, de acuerdo a los cambios sociales e históricos vivenciados por la escuela.

Para los docentes del NER N° 323, la evaluación se contextualiza en el currículo vigente, forma parte de este de manera integrada, como un componente regulador junto a los objetivos y contenidos que norman su desarrollo, en respuesta a las políticas educativas. Lo anterior permite comprender que para ellos este elemento condiciona el proceso de enseñanza aprendizaje en la concreción de los fines educativos. Esto revela sus implicaciones e importancia en la práctica pedagógica e interacción en el aula, además de la convicción de que la evaluación corresponde a la interpretación del enfoque teórico que lo fundamenta, lo que le otorga coherencia y pertinencia dentro de su diseño y desarrollo.

En síntesis, la evaluación responde a un ideal de hombre propuesto por una teoría educativa, otorga y adquiere significado en una visión particular del aprendizaje, de la enseñanza y modelo pedagógico, se materializa en un plan didáctico puesto en acción por el docente, como parte de la cultura escolar. Quiere decir, que la evaluación del aprendizaje exige al profesor conocimiento curricular y conciencia de sus cambios. De esta idea surge que la evaluación debe ser cónsona con sus referentes.

Pensar en el cambio curricular como detonante de nuevas miradas a la evaluación del aprendizaje, permitió a los docentes resignificar la concepción compleja de la evaluación inicialmente construida. Esto dio paso a nuevos posicionamientos epistemológicos con base en los desplazamientos experimentados en el sistema educativo venezolano. De acuerdo con ello, plantearon la visión de una evaluación auténtica.

Esta perspectiva, reivindica como eje direccionador el conocimiento del estudiante y su participación, es contextualizada, realista en concordancia con las estrategias didácticas y el aprendizaje experiencial, basada en la acción reflexiva, formativa, recursiva, descriptiva, de procesos, autorreguladora y fundamentalmente educadora de todos quienes forman parte de ella.

A partir de las problemáticas analizadas, surge como imperativo desarrollar acciones para cambiar la concepción evaluativa vigente, esto definitivamente exige una profunda reflexión, autoevaluación en las formas de enseñar, valoración de los recursos utilizados, estrategias e instrumentos implementados, en fin, todos aquellos aspectos que forman parte del proceso pedagógico-didáctico y de los cuales depende la calidad educativa.

Finalmente, como investigadoras, valoramos lo enriquecedor de la experiencia, consideramos que cada significado revelado en los procesos de interacción y reflexión con los docentes, se encuentra estrechamente relacionado con una etapa de cuestionamiento que les impulsa a plantearse estrategias para mejorar su quehacer como evaluadores en el aula, esto denota conciencia y compromiso con las exigencias del sistema educativo, reconocen sus dificultades y la necesidad de seguir formándose para superarlas, con el interés de trascender a la visión tradicional establecida y llevar a la acción la concepción de la evaluación auténtica construida.

Referencias bibliográficas

- Aja, M. y Poyato, C. (2000). *La evaluación a la Toma de Decisiones*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Álvarez Méndez, J.M. (2000). *Didáctica, currículo y Evaluación*. Madrid: Morata
- Álvarez Méndez J.M. (2005). *Evaluar para conocer examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez J.M. (2010). En: Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (3-370). Madrid: España: Ediciones Morata.
- Ahumada P. (2005). *La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes perspectiva educacional, formación de Profesores*. En Revista Redalyc disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002> Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al Currículo*. Costa Rica: EUNED.
- Bonilla, E. y Rodríguez P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia .Grupo Editorial Norma.
- Casanova (2012) *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 10, Número 4[Revista en línea] Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/REICE%2010,4.pdf>
- Castillo, N., y Colmenares, A. (2017). **Contrato Pedagógico: Imaginario Social en la Práctica Democrática Evaluativa**. *Praxis Pedagógica*, 17(20), 39-62. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.20.2017.39-62>
- Cerda (2000). **La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos competencias y desempeño**. Santa Fe de Bogotá: Editorial Magisterio.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. España: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategia Docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. (2007). Caracas: CENAMEC
- Escudero, T. (2003). *De los test hasta la investigación evaluativa actual*. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. Recuperado de: http://www.uv.es/relieve/v9n1/relievv9n1_1.htm. [Consulta: 2015, Mayo 01].
- Duarte, E. (1998). *Creatividad como un valor en el proceso educativo. Escuela y Psicología de la Educación*, 2 (1), 43-51. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571998000100005>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Gómez y otros. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. España: El Roure S.A.
- González, G y Hernández T (2011). *Interpretación de la evidencia cualitativa*. Barquisimeto: Ediciones Gema.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1984). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman C.A. y J.A. Haro. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México: El Colegio de Sonora.
- Hidalgo, L. (2005). *La Evaluación: Una Acción Social en el Aprendizaje*. Caracas: Brújula Pedagógica.

- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2008). *Pedagogía Crítica. ¿De qué hablamos, dónde estamos.* Barcelona: GRAÓ.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial N°5.929.
- Ministerio del Poder popular para la Educación. Resolución N° 226. Fecha 20 de diciembre de 1999, Gaceta Oficial n° 5428.
- Morales, P. (1995). *La Evaluación Académica: Conceptos y Planteamientos Básicos.* Cuadernos Monográficos del ICE Serie Didáctica, N 2. Bilbao: Universidad del Deusto.
- Piñero, M y Rivera, M. (2012). *Investigación Cualitativa: Orientaciones procedimentales.* Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* España: Ediciones Aljibe
- Rojas, B. (2010) *Investigación cualitativa fundamentos y praxis.* Segunda edición, Caracas.
- Ruiz Olabuenaga, Izpizua, M. (1998). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa.* Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sacristán, J (1989) *El Currículum una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.
- Sacristán, J. (1999). *La educación que tenemos, la educación que queremos.* Madrid: Morata
- Santos Guerra, M. (2016). *La Evaluación como Aprendizaje. Cuando la Flecha Impacta en la Diana.* Madrid: NARCEA.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la psicología comprensiva.* España: Paidós.
- Strauss A y Corbin J. (2002). **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.** (2a.ed). Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia
- Taylon, S. y Bodgan, B. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación.* Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2008). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Educación para todos en el 2015. ¿Alcanzaremos la meta? Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>

Nellys Castillo, Profesora de Educación Técnica Agropecuaria (UPEL-IPB), Magíster en Educación Técnica, Doctora en Educación PIDE-UPEL-IPB. Docente de pregrado y postgrado cursos Currículo, Evaluación de los Aprendizajes, Sistema Educativo Bolivariano, Sistemas de Información y Documentación, Evaluación de la Educación Técnica, Investigación Educativa, Docencia Investigativa, Diseño Curricular, Gestión Curricular, Didáctica de las Ciencias, seminarios Doctorales. Publicaciones Educativas revistas Laurus, Educare, Apertura, Diálogos Educativos, Diseñadora y evaluadora de programas de carrera. Praxis. Jefa de la Unidad de Evaluación Estudiantil del IPB (2009-2017). Tutora y jurado de tesis. Docente y Directora de tesis en línea UTPL Ecuador (2012-2018). Coordinadora de la línea de investigación Innovaciones curriculares en y para el desarrollo social (2012-2018), Investigadora activa NIDIT.

Marielys Ortiz, profesora en educación mención Integral, egresada de la Universidad Nacional Abierta; magister en Currículo UPEL-IPB, Docente de Aula Escuela Bolivariana el Paramito NER 323, Coordinadora y Asesora Pedagógica Escuela Bolivariana el Paramito NER 323, Integrante del grupo de Formación de Docentes del Municipio Federación, estado falcón, Supervisora territorial Circuital de la Sala Situacional Municipio Federación del estado Falcón.

Ana Mercedes Colmenares Escalona, Profesora en Biología (UPEL-IPB, 1982); Magíster en Diseño Curricular (UGMA, 1994). Doctora en Educación. (UPEL-IPB, 2008). Jefa de la Unidad de Currículo. (UPEL-IPB, Período: 2008-2014). Mediadora de cursos: Currículo y Evaluación de los Aprendizajes; Planificación de la enseñanza y aprendizaje, Introducción a la Investigación, Diseño y Evaluación Curricular. Directora de Tesis y Tutora en Línea, Universidad Técnica Particular de Loja, Maestría en Pedagogía, Cursos; Enfoques Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje, Didáctica General y Evaluación Educativa (2016-2017). Tutora de trabajos de grado y tesis doctorales. Conferencista y ponente a nivel regional, nacional e internacional. Articulista en Revistas Científicas Educativas. Arbitro de Revistas.

La evolución conceptual del término currículo en México: la opinión de tres especialistas

The conceptual evolution of the term curriculum in Mexico: the opinion of three specialists

Efraín Martínez Ambrosio¹

¹Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), email: educere.xxi@live.com.mx y eframtnz@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2441-8658>

Resumen: La presente investigación tiene como objetivo conocer y describir la opinión de tres investigadores destacados del campo del currículo, con respecto a la evolución conceptual del término currículo. El enfoque metodológico fue cualitativo, se entrevistó a autoridades del campo curricular mexicano. Los resultados muestran diferentes puntos de vista que se complementan y ofrecen una visión integral.

Palabras clave: Conceptualización, Currículo, México, Especialistas.

Abstract: The present research aims to know and describe the opinion of three leading researchers in the field of curriculum, regarding the conceptual evolution of the term curriculum. The methodological approach was qualitative, authorities from the Mexican curricular field were interviewed. The results show different points of view that complement each other and offer an integral vision.

Keywords: Conceptualization, Curriculum, Mexico, Specialists.

Recepción: 02 de agosto de 2019

Aceptación: 09 de enero de 2019

Forma de citar: Martínez Ambrosio, E. (2020). La evolución conceptual del término currículo en México: la opinión de tres especialistas. *Voces De La Educación*, 5(9), 118-128.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

La evolución conceptual del término currículo en México: la opinión de tres especialistas.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del currículo en México se inició desde la década de los setenta, con sustento en los autores clásicos, específicamente en las obras de Tyler (1971) y Taba (1974) que pertenecen a la literatura estadounidense. Hasta la fecha son obras que se consideran una referencia dentro del campo. A la influencia de los aportes de estos autores norteamericanos al pensamiento educativo mexicano se les concede un reconocimiento especial, pues en este período de conformación del campo se comprende al currículo como un plan de estudio y como una propuesta que pretende sistematizar y racionalizar las prácticas educativas.

El campo del currículo en la década de los setenta se analizó de forma general en un reporte general denominado *Documento Base* (1981), y posteriormente se volvió a examinar en los estados del conocimiento realizados en 1993, 2003 y 2013; los cuales fueron coordinados por Ángel Díaz-Barriga (Díaz-Barriga, A. et al., 1995; Díaz-Barriga, A., 2003b; Díaz-Barriga, A. 2013). El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) cada diez años solicita a diferentes grupos de investigadores en educación elaborar un estado del conocimiento (estado del arte) sobre el desarrollo de la investigación en distintas áreas temáticas que trabaja la academia del país.

El presente trabajo presenta los resultados de una investigación que tomo como interrogante principal: ¿Cuál es el papel de los especialistas curriculares en el desarrollo de este campo en México? Por consiguiente, el objetivo general es: conocer y describir el papel de los especialistas curriculares en el desarrollo del campo en México a través de sus contribuciones y testimonio.

Se pretendió integrar las experiencias, ideas y opinión de los especialistas, en conjunto con los avances teóricos y enfoques curriculares desarrollados, y es precisamente que en este escrito se exalta solo una categoría de análisis para exponer la opinión que tienen los especialistas curriculares (Martínez, 2017) sobre la conceptualización del término currículo.

2. MARCO TEÓRICO: Enfoques curriculares.

Para contar con una amplia visión sobre la teoría curricular, a continuación, se citan a diversos autores que a partir de sus aportes se puede reconocer una variedad de enfoques curriculares dentro del campo. De Alba, Díaz-Barriga, A. y González, (1991) realizan una

antología sobre los trabajos más significativos del campo curricular generados en México durante las décadas de los setenta y ochenta. Se estudia la incorporación del enfoque *Tecnología Educativa* en América Latina, la cual se realizó a través de proyectos multinacionales que se acentúan en México. Los estudios multinacionales son el resultado de las dictaduras sufridas en varios países latinoamericanos que obliga a diferentes intelectuales a salir de su país y emigrar a México, dando como resultado que hacia finales de la década de los setenta surgiera la *corriente crítica* en el pensamiento educativo del país.

Riera de Montero (2006) reconoce que en la educación existen concepciones dominantes en el quehacer curricular resumidas en: a) Académicas, b) De eficiencia social o tecnológica, c) De realización personal, d) De reconstrucción social, e) La perspectiva práctica del currículo y f) La perspectiva holística del currículo. A finales del siglo XX surge una crisis educativa, con énfasis en la identidad, rechazo al cambio y poca pertenencia social. Emergiendo posturas como la constructivista y mandatos de organismos internacionales acerca de la equidad, la descentralización curricular, formación de sujetos democráticos, diferenciar entre componentes esenciales y profesionales de formación y mejoramiento en la gestión curricular.

Díaz Barriga, F. (1993) propone una metodología integral que facilite el diseño curricular, en la que plantea las fases de la planeación educativa que corresponden a los diversos momentos en el que se desarrolla el proceso educativo, que son: a) Diagnóstico, b) Análisis de la naturaleza del problema, c) Diseño y evaluación de las opciones de acción, d) Implantación, y e) Evaluación. En la tabla 1 se esquematiza la interrelación entre las fases y las dimensiones de la planeación educativa, integra aspectos y autores que corresponden a cada enfoque y abordaje metodológico.

Tabla 1. Elementos del Modelo de Desarrollo Curricular

Enfoque curricular	Abordaje metodológico	Autores
Racionalidad Tecnológica	1. Metodologías curriculares clásicas	- R. Tyler - H. Taba - M. Johnson
	2. Tecnológico-Sistémico	- R. Glazman y - M. Ibarrola - J.A. Arnaz - V. Arredondo
Sociopolítico- Reconceptualista	3. Crítico	- Stenhouse - Propuesta reconceptualista - Propuesta Modular
	4. Constructivismo	- C. Coll

Fuente: Díaz Barriga, F. (1993)

En este sentido, se identificó una investigación cualitativa sobresaliente del 2001 en Chile, realizada por Friz, Carrera, y Sanhueza (2009), la cual tuvo como propósito develar desde el discurso prescriptivo los enfoques y concepciones curriculares que predominan en la estructuración de las Bases Curriculares del nuevo currículum para la Educación Parvularia, sustentándose principalmente en los planteamientos curriculares de Ferrada (2001), según los cuales existen tres perspectivas curriculares y a cada una corresponden diferentes enfoques curriculares (*Ver tabla 2*).

Tabla 2. Bases curriculares en la Educación Parvularia en Chile

Perspectiva curricular	Enfoque curricular	Autores
La <i>perspectiva técnica</i> del currículum acentúa que las actividades se desarrollan para transmitir contenidos ya definidos y la manera de ser evaluados.	- <i>Enfoque racionalista académico</i> (Objetivos) - <i>Enfoque cognitivo</i> (Rol del profesor) - <i>Enfoque tecnológico</i> (Rol del Alumno)	Antúñez (1998) Piaget (1978) Taba (1974)
La <i>perspectiva praxiológica</i> comprende a la educación como un proceso holístico (integra todos los aspectos del ser humano) que admite la construcción de significados e interpretación.	<i>Enfoque personalizado</i> <i>Enfoque de reconstrucción social</i> <i>Enfoque socio-cognitivo</i>	Rogers (2002) Canales (1985) Román y Diez (1999)
La <i>perspectiva crítica</i> del currículum entiende la educación como un acto de construir o reconstruir de manera reflexiva el mundo social, influido por una significación permanente del mundo cultural que transmite la escuela.	<i>Enfoque liberador</i> <i>Enfoque de códigos integrados</i> <i>Enfoque de praxis</i>	Freire (1980) Bernstein (1998) Grundy (1991)

Fuente: Adaptación por parte del investigador a partir de lo propuesto por Friz, Carrera, y Sanhueza (2009: 55-56).

3. ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación fue de corte cualitativo, inductivo y descriptivo. Este estudio utilizó la técnica de la *entrevista en profundidad* que consiste en preguntas con respuestas abiertas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para realizar el análisis de las entrevistas a profundidad, se requirió de la transcripción de estos datos, y posteriormente se aplicó la

técnica de análisis sugerida por Kvale (2011), quien propone un modo de *análisis de entrevista centrado en el significado* de los textos, el cual implica la *codificación*, la *condensación* y la *interpretación*.

Las categorías identificadas en este estudio son las siguientes:

- Conceptualización del currículo (categoría desarrollada en este trabajo)
- Principales momentos del campo curricular en México
- Políticas curriculares y currículo
- Evaluación y currículo
- Especialista curricular

Para reconocer las citas de cada especialista, se asignaron los siguientes códigos:

- a. Especialista 1 (1:0)
- b. Especialista 2 (2:0)
- c. Especialista 3 (3:0)

3.1 EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Basado en Hernández, Fernández y Baptista (2010), la entrevista como instrumento de investigación presenta tres niveles en las categorías de análisis (*ver tabla 3*), los cuales son: el primer nivel es una *codificación abierta* que se centra en las *áreas de indagación*, el segundo nivel corresponde a los *temas* o *códigos*, que codifica en un segundo plano, donde dichas temáticas son: conceptualización del currículo, principales momentos del campo curricular en México, políticas curriculares y currículo, evaluación y currículo, y especialista curricular. El último nivel se integra al objetivo de la investigación, *el papel de los especialistas del campo curricular en México*.

Tabla 3. Categoría de análisis en la entrevista

EL PAPEL DE LOS ESPECIALISTAS DEL CAMPO CURRICULAR EN MÉXICO			
NIVEL III (categoría central)			
Categoría: Conceptualización del currículo			
NIVEL II (codificación en un segundo plano: Temas o códigos)			
Componente	Autor y propuesta	Área de indagación NIVEL I (codificación abierta: Categorías)	Pregunta
Realizar una construcción conceptual dentro del campo del currículo.	Elaboraciones conceptuales en relación con el campo.	Epistemología <i>a priori</i> , la aplicación de conceptos y categorías desarrolladas en el	1. ¿Cómo considera que ha sido la evolución conceptual del término currículo?

	Díaz-Barriga, A. (2003b); Coll (1991); Díaz Barriga, F. (1993); Pinar (2014). Tyler (1971); Taba (1974); Johnson (1982).	<p>ámbito de una disciplina originaria, pero que son trasladados a otro campo de conocimiento.</p> <p>La epistemología <i>a posterior</i> es el resultado de analizar la estructura categorial o conceptual de una disciplina. Identificar un desarrollo interno del campo curricular.</p>	
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS: Conceptualización del currículo

Se podrá encontrar que en lo referente a la pregunta que se realizó a los especialistas del campo del currículo, la cual fue: *¿Cómo considera que ha sido la evolución conceptual del término currículo?*, nace el primer núcleo temático *conceptualización del currículo*. Se identificó que en su opinión existen algunos puntos de vista similares y otros que contrastan respecto a este pensamiento. Se puede decir que el concepto de currículo lo asocian a diversos términos que hablan de pequeños énfasis o diferencias que lo nutren y que ponen de manifiesto su complejidad.

Para el primer especialista el concepto currículo se asocia a términos tales como: estructura formal, estructura procesual y estructura práctica de un plan de estudios, así como de la práctica de los estudiantes (1:2). En sus propias palabras, afirma:

El término curriculum [...] ha tenido diversas connotaciones que trata de dar cuenta, tanto de la parte estructural formal de un plan de estudios como las prácticas de los estudiantes [...] esa es la acepción a la que yo más me apego, en sentido amplio, que hable de lo formal, de lo estructural, y también, de lo procesual y práctico. (1:2)

Para este mismo especialista, el término currículo se va precisando y definiendo como resultado de las situaciones sociales y de las políticas educativas (1:11):

se van constriñendo las concepciones, pero no el campo, el campo sigue, pero se constriñen las definiciones, las acepciones, en función de las situaciones políticas,

sociales y sobre todos cuando se liga el curriculum a las evaluaciones de las agencias acreditadoras. (1:11)

La perspectiva de este especialista describe la manera en que comprende y relaciona el concepto *currículo*, y se deja entre ver una parte de su experiencia respecto al *campo del currículo*. Ahora, podemos confrontar esta perspectiva con la siguiente cita de Díaz-Barriga, A (2003a:83), quien menciona:

“[...] el vocablo *currículo* adquiere una característica que lo asemeja a otros contruidos en la teoría educativa del siglo XX: evaluación y planificación que sólo adquiere precisión a través de adjetivos. Aprendizaje, docentes, investigadores, programas, instituciones y sistema, en el caso de la evaluación, y planeación del curso, del trabajo institucional o del sistema educativo. De igual forma se refieren a formas metodológicas con expresiones adjetivas; evaluación sistémica, formativa, sumativa, o bien, planificación estratégica, técnica, por objetivos. Todo ello también existe en el ámbito de lo curricular: la perspectiva tradicionalista, la crítica, la integral.”

Lo anterior corrobora la postura del especialista en los segmentos (1:2 y 11) respecto a la conceptualización del curriculum. Por otro lado, otros especialistas asocian al concepto currículo: cómo se construye un plan de estudios, para traducir al currículo en expresiones de políticas culturales y nacionales, las cuales pueden vincularse a intereses de otros sectores medios y altos de la sociedad (2:9); también, el plan de estudios lo relacionan con un conjunto de actividades, incluso las que no estaban contempladas, pero que dan sentido a las experiencias de aprendizaje (4:1).

el campo del currículo dejó de tener como objeto de estudio institucional cómo se arma un plan de estudios, a pasar a ver, cómo el currículo es expresión de políticas culturales y nacionales, cómo el currículo está vinculado a saberes o intereses de los sectores medios, de los sectores medios y altos de una sociedad, este... o cómo actúan en el currículo docentes y alumnos. (2:9)

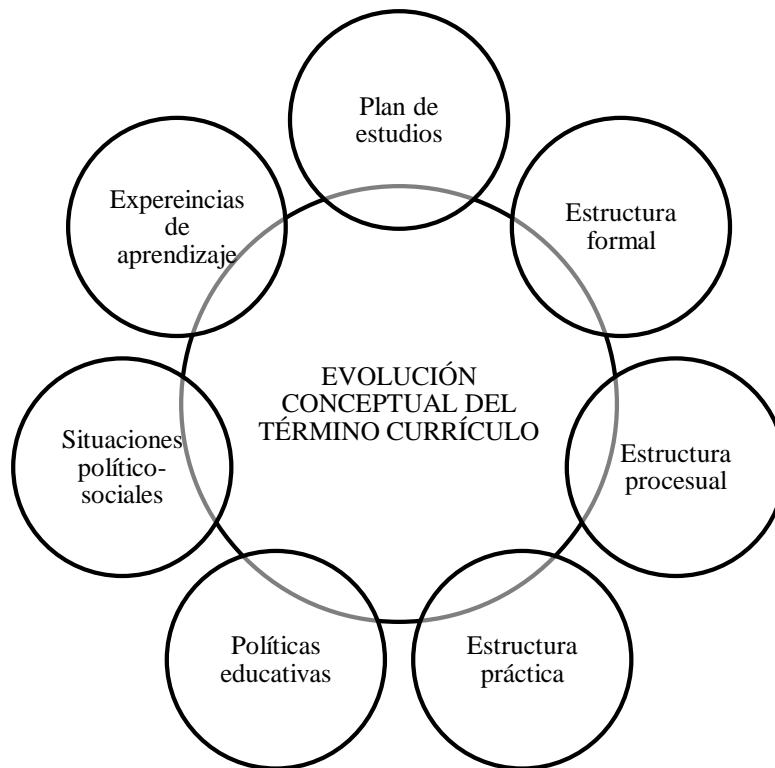
En México, el curriculum se entendía como equivalente a plan de estudios, que muy pronto se abandonó ese concepto y se transfirió más a pensar el curriculum como una experiencia, un proceso mucho más amplio que desde luego incluía la propuesta contenida en un plan de estudios, pero que iba mucho más allá del mismo para insertarse que en el conjunto de actividades, incluso no programadas que dan vida a toda una experiencia de aprendizajes; en ese sentido que ahora yo lo entiendo. (4:1)

Apoyando estas perspectivas, Díaz-Barriga, A (2003a:84) afirma:

“La existencia de una amplia literatura; la atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar: la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; las distancias entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella. Esta disciplina es lo que denominamos campo del currículum.”

Para los entrevistados el término currículum va desde la parte estructural formal de un plan de estudios, hasta de los procesos y la práctica que intervienen en el desarrollo del currículum docentes y alumnos. En el diagrama 06 se muestra el desarrollo evolutivo conceptual del concepto currículum que ha sido mencionado desde la perspectiva de los especialistas.

Diagrama 1. Términos que se integran a la evolución conceptual del currículum: perspectiva de los especialistas.

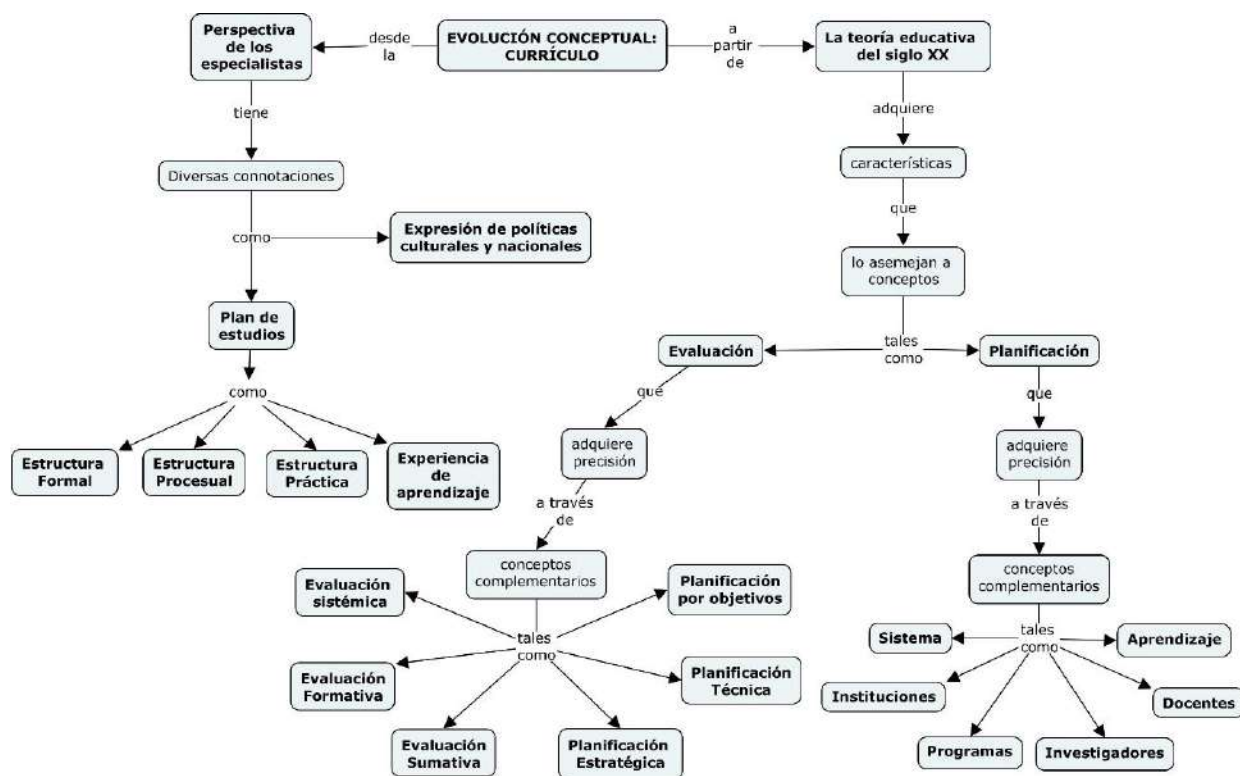


Fuente: Elaboración propia.

En el mapa conceptual 1 se muestra el contraste entre la perspectiva de los especialistas curriculares y las citas bibliográficas, donde las opiniones apuntan tanto a la

teoría curricular como a la práctica educativa, lo que manifiesta el currículum pensado, el enseñado y el vivido, esta disciplina de estudio abarca lo que llamamos campo del currículum.

Mapa conceptual 1. Términos que se integran la evolución conceptual del currículum: la opinión de tres especialistas del campo.



Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Los especialistas conceptualizan el vocablo currículum a términos tales como: plan de estudios, instituciones, procesos, práctica, evaluación, docencia y experiencias de aprendizaje. Por tal razón, el currículum se puede definir a través de estos diferentes objetos de estudio que dan sentido a la realidad educativa y áulica de un sistema educativo. Con ello se demuestra una estrecha relación entre la teoría y la práctica, sin embargo, se presentan discontinuidades entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido. Y es así como a esta disciplina se denomina *campo del currículum*, que en el caso mexicano se comenzó a estudiar e investigar desde la década de los setenta, donde los estudios y propuestas inicialmente se desarrollaron en la educación superior.

6. Referencias bibliográficas

- Arredondo, V. (Coord.) (1981). Documento Base. Desarrollo Curricular. México: Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Cuevas, Y. (2017). Estrategias para el análisis de las representaciones sociales en investigaciones educativas: Una aproximación cualitativa. En Díaz-Barriga, A. y Domínguez, C. (Coords.) *La interpretación: un reto en la investigación educativa* (167-196). México: NEWTON, Edición y Tecnología Educativa.
- De Alba, A., Díaz-Barriga, A. y González, E. (1991). *El campo del currículum. Antología*. México: CESU-UNAM, Vol. I y II.
- Díaz-Barriga, A., et al. (1995). La investigación en el campo del currículo 1982-1992. En A. Díaz-Barriga, (Coord.) *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales* (pp. 23-172). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz-Barriga, A. (2003a). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2) 81-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550205>
- Díaz-Barriga, A. (Coord.) (2003b). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa México: Autor.
- Díaz-Barriga, A. (Coord.) (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas*, (21) 19-39. Recuperado de <http://www.profesaulosuna.com/data/files/EDUCACION/TEORIA%20Y%20DISE%20DIO%20CURRICULAR/CURRICULO/HILDA%20TABA/Aprox-metod.pdf>
- Ferrada, D. (2001). *Currículo Crítico Comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Friz Carrillo, M., Carrera Araya, C. y Sanhueza Henríquez, S. (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia. *Revista de Pedagogía*, 30(86) 47-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65911663003>
- Martínez, E. (2017). Los especialistas del campo curricular: aproximaciones conceptuales y su elucidación. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 2 (17), 1-20. Recuperado de <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/edici%E2%99%80n-2013/ano-iv-publicacion-no-2/>
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>
- Riera de Montero, E. (2006). Perspectivas en el diseño curricular. *Laurus*, 12(21) 23-38. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=76102103>
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del Currículum*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV() 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Johnson, H. (1982). *Currículum y educación*. España: Paidós.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata: España.
Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
Tyler, R. W. (1971). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Efraín Martínez Ambrosio, doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), Maestro en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Licenciado en Educación Secundaria en la Especialidad de Matemáticas por el “Instituto Jaime Torres Bodet” del estado de Puebla.

¿Crear literatura o teorizarla? Una experiencia pedagógica en escritura dramática. Aportes a la educación literaria desde el aula universitaria

To create literature or theorize it? A pedagogical experience in dramatic writing. Contributions to literary education from the university classroom

Ricardo Antonio Sánchez Lara¹

¹Universidad Católica Silva Henríquez, email: rsanchezl@ucsh.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3223-6555>

Resumen: El presente trabajo muestra una experiencia pedagógica implementada en una universidad privada de Santiago de Chile. La problematización responde a la necesidad de tensionar el rol de la literatura en la educación formal y la capacidad transformadora a través de su potencial creativo. El objetivo general es analizar el proceso didáctico de la cátedra relacionándolo con los productos artísticos que los estudiantes crearon, en contexto de un proyecto de escritura dramática, sustentado en la Educación Literaria como paradigma emergente.

Palabras clave: Educación Literaria, escritura creativa, escritura dramática.

Abstract: This research presents an educational experience that was developed in a private university in Santiago of Chile. The problematic issues respond to the need of tense the role of the literature in the formal education and the transforming capacity through its creative potential. The general objective is to analyze the didactic process of the lecture connecting the artistic products that students created, in a dramatic writing project context, supported by The Literary Education as an emerging paradigm.

Key words: Literary Education, creative writing, dramatic writing.

Recepción: 18 de septiembre de 2019

Aceptación: 09 de enero de 2020

Forma de citar: Sánchez Lara, R. (2020). ¿Crear literatura o teorizarla? Una experiencia pedagógica en escritura dramática. Aportes a la educación literaria desde el aula universitaria. *Voces De La Educación*, 5(9), 129-141.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

¿Crear literatura o teorizarla? Una experiencia pedagógica en escritura dramática. Aportes a la Educación Literaria desde el aula universitaria

1-. Introducción

La literatura es, actualmente, un campo controversial en el discurso pedagógico, esto debido al debate didáctico sobre el sentido de su enseñanza (Alzate, 2000), la historicidad de su tratamiento (Mansilla, 2003), las posibilidades metodológicas para facilitar su comprensión (Colomer, 2010), el valor curricular que recibe en Chile (Rueda y Sánchez, 2013) y la hiperbolización teórica de su enunciación en aula (Castany y Pérez, 2010).

Las tensiones señaladas requieren de posiciones paradigmáticas que faculten develar el porqué y para qué del texto literario en el aparato formal de educación primaria, secundaria y superior; perspectivas individuales o institucionales que determinan su peso específico en cuanto a tratamiento, diseño y evaluación. De esta manera, instalarse en el rol pedagógico de “enseñar literatura” supone situarse en una controversia no solo curricular, didáctica y evaluativa, sino, además, ideológica.

El presente trabajo da cuenta de una experiencia en la cual se problematizó el sentido del texto literario en educación superior, específicamente en un curso de Escritura Dramática impartido en una universidad privada de Santiago de Chile (Universidad Adolfo Ibáñez), en contexto del *minor* de escritura creativa perteneciente a la Facultad de Artes Liberales, dirigido a 19 estudiantes de diversas carreras (Derecho, Periodismo, Psicología e Ingeniería). El objetivo central es analizar el proceso didáctico de la cátedra, relacionándolo con los productos artísticos que los mismos estudiantes crearon. Así, en las siguientes páginas, se realizará una descripción del diseño programático del curso y se expondrá algunos pasajes de las ficciones, todo en contexto conceptual de la Educación Literaria como paradigma emergente. La metodología de trabajo será, fundamentalmente, análisis documental de las obras.

2-. Antecedentes teóricos

2.1-. El caso de la Educación Literaria

Como antes se dijo, todo acto pedagógico implica la toma de postura respecto a algún paradigma que oriente el diseño, la evaluación y el discurso didáctico. Lo anterior orilla una problemática ideológica, filosófica, política y cultural: ¿Quién decide el saber a enseñar, por qué y para qué hacerlo? ¿Qué representaciones de verdad y validez permiten la elaboración curricular? La acción didáctica contiene dispositivos que acumulan, conservan y reproducen representaciones de verdad para construir otro discurso sociocultural; por lo tanto, puede asegurarse que el discurso didáctico no solo es constructor de saber y cultura, sino, además, de identidad (da Silva, 1999).

Por tal razón, en esta experiencia se optó por asumir el rol cultural de la Educación Literaria, es decir, no situarse en el hecho literario como un objeto instruccional, sino, más bien, como un discurso elaborable, ergo, creacional.

Entendemos la Educación Literaria como un paradigma emergente de la Didáctica de literatura que pretende centrarse en la interacción entre lector y obra, dando protagonismo al aprendizaje autónomo “desde”, “con” y “para” la literatura, a través de la reducción del peso conceptual “de” y “sobre” discursos literarios. Al decir de Mendoza (2006), la Educación Literaria es la vertiente más crítica de la didáctica disciplinar, pues se focaliza en el aprendizaje por medio de prácticas lectoescritoras que combinan tanto la creación como la interpretación mediada. En ese escenario, la lectura adquiere sentido interpretativo y la escritura, por su parte, fines críticos e imaginativos.

Autores como Rodari (1983), Colomer (1991, 2010), Pampillo (1998), Alvarado (1998) y Frugoni (2006), han propuesto, en Educación Literaria, la posibilidad de escribir a partir de modelos retóricos, es decir, valiéndose de recursos que ofrezcan los géneros para activar, desde ellos, una lógica de taller en aula que favorezca el aprendizaje creativo, interactivo y metacognitivo. La suma de estas visiones permite la integración del sujeto en procesos imaginativos que lo implican en el descubrimiento, tanto de su mundo interior como del referencial, debido a que toda vez que se escribe se realiza una dialéctica entre identidad, cosmovisión, percepción cultural, herramientas de lengua, experiencias lectoras, expectativas, deseos y pasiones personales. Según Torres (2010)

Hablar de la educación literaria es incluir varios saberes, se torna interdisciplinaria e incorpora diferentes dimensiones: educación ética: la literatura proyecta los valores de una sociedad; educación estética: la literatura contribuye a formar la sensibilidad artística; educación cultural: la literatura es uno de los grandes exponentes del saber humano; educación lingüística: la literatura desarrolla la competencia lingüística y comunicativa (p.2206).

2.2.- La escritura creativa en Educación literaria: el taller como premisa

Bourdieu (1995) señala que siempre se forma parte de una metáfora de creación no creada, vale decir, se posee capacidad creativa, aunque mayoritariamente ésta no sea activada por los aparatos formales de educación. Si se entiende la imaginación como la facultad de crear imágenes no presentes o no experimentadas por medio de la verbalización de códigos de realidad (Egan, 1999) se asume, entonces, que el lenguaje es un medio referencial y ficcional que permite aprehender el mundo, comunicarlo y crearlo. Esta forma de comprender la práctica comunicativa, en contexto de Educación Literaria, comporta un paradigma crítico en el cual la generación de saber responde a la dialéctica del sujeto enfrentado a su mundo para modificarlo a través de símbolos y signos (Habermas, 1965).

El sentido didáctico del curso pretendió situarse en la escritura creativa como forma de aprendizaje literario, asumiendo que la creación es una habilidad que encierra procesos cognitivos complejos, tales como: sintetizar, evaluar, relacionar, aplicar, jerarquizar e interpretar. Así las cosas, entender la sala de clases universitaria como un laboratorio de creaciones estéticas conmina a cambiar el sentido del marco técnico-conceptual: no se enseña para saber literatura, sino que, por el contrario, se enseña para producir saberes literarios.

El proceso cognitivo del estudiante que escribe ficciones involucra la activación de pensamiento complejo y crítico, en tanto toma decisiones, evalúa propósitos comunicativos, organiza recursos estéticos, interactúa en torno a visiones disímiles de mundo, genera saberes fuera del canon y se hace consciente del aprendizaje, ya que, es él quien elabora contenidos y contenidos. Alonso (2002) afirma que la práctica discursiva de la escritura creativa supone una tríada actitudinal, conceptual y procedimental que no es frecuente en educación formal, y que, más bien, responde a criterios de taller.

En tal medida, el curso se fundamentó en la premisa de instalar un taller de creación al servicio del aprendizaje literario, ya que siempre éste es una experiencia pedagógica de aprendizaje interactivo, social y reflexivo; en él no hay saberes incuestionables ni “verdades” producidas fuera de las emergentes en la práctica escritural de los participantes: “un taller es un grupo de aprendizaje cuyos integrantes son protagonistas y participantes; es un lugar donde no se transmite un saber ni hay quién lo detente: los saberes se producen allí mediante la práctica y la reflexión sobre la práctica” (Pampillo, 1998, p.27).

3-. Descripción de la experiencia pedagógica

Considerando como antecedentes la Educación Literaria y la escritura creativa, el curso se elaboró como un taller basado en proyectos de escritura dramática (Camps, 1995). La primera acción consistió en mostrar dos líneas de trabajo, una holística de libertad creativa (de la Parra, 1995) y otra procesual con estructuras definidas (Seger, 1991 y Field, 1996). En la primera, el texto dramático se entiende como un proceso libre de encadenación de acciones soportadas en imágenes y tensiones permanentes, donde no es menester planificar la obra, sino que, por defecto, permitir que las ideas avancen según la necesidad dramática de los personajes. La segunda línea entrega directrices para la elaboración de superestructuras de acción, paradigmas de secuencias y planificación de hechos a partir de la definición de un conflicto.

Una vez tomada la decisión del sistema de trabajo, los estudiantes fueron expuestos a ejercicios formativos en los que se utilizó la fórmula de escritura por consignas retóricas (Alvarado, 1998, Colomer, 2010). En ellos se propuso conceptos tales como: didascalias, variaciones lingüísticas, catalizadores, relaciones intertextuales, puntos de giro, monólogos,

categorías de lo fantástico en literatura, tipos de conflictos y clímax. Simultáneamente, se realizó ejercicios de análisis de textos dramáticos, a fin de modelar y otorgar ideas que permitan enfrentar el proyecto de escritura.

3.1.- Fases del proyecto de escritura dramática

Con una base conceptual, procedimental y formativa, se presentó el proyecto de escritura del curso y sus distintas fases. En primer lugar, los estudiantes elaboraron un guión colectivo que debía tener mínimos retóricos (didascalias, puntos de giro, categoría de lo fantástico en literatura y un paradigma basal: inicio-conflicto-clímax y desenlace). Posteriormente, escogieron un personaje del trabajo colectivo y lo perfilaron en cuanto a su identidad, creando una caracterización física, psicológica, social, afectiva, biográfica y cultural. Una vez diseñado el perfil, identificaron un hito biográfico y a partir de él (fuerza catalizadora) elaboraron un segundo guión, esta vez individual. Finalmente, el personaje y su conflicto fueron profundizados en la elaboración de un monólogo.

En suma, las fases del proyecto de escritura pueden ser resumidas del siguiente modo: a- guión colectivo, b- perfilación identitaria, c- guión individual y d- monólogo. Es pertinente señalar que cada producto fue presentado públicamente y trabajado en clases durante la alternancia metodológica de lecturas y ejercicios de escritura formativa.

A continuación, se expondrá y analizará algunos pasajes y tópicos de los trabajos, con finalidad de ponerlos en diálogo con la fundamentación didáctica del curso. Para efectos de este texto, no se considerará el monólogo, pues, fue evaluado de manera oral (lectura intencionada) a modo de examen durante el cierre de semestre.

4.- Análisis de los productos.

4.1.- Trabajo N°1: Guión colectivo: Los recursos aplicados

En la primera etapa del trabajo se les pidió aplicar distintos recursos centrados en la escritura de textos dramáticos de forma colectiva. Se evaluó coherencia entre lo presentado en clases (lectura de reseñas en ciclos de tertulias literarias) y el desarrollo de los guiones, en los cuales, recursos como didascalias, puntos de giro, fuerzas y paradigma basal, fueron el centro de la ficción.

En relación con las didascalias (indicios de acotaciones), tanto intra como extradramáticas, el 100% de los estudiantes las utilizó para la elaboración retórica, en el caso de los puntos de giro, es decir, cambios de tensión dramática o variación temática sorpresiva, la totalidad los trabajó tanto en el estado inicial como en el clímax. Veamos el siguiente cuadro.

Cuadro N°1-. Recursos utilizados: didascalias y puntos de giro.

Didascalias extra-dramáticas	Punto de giro
(Cuando dan las 19:00 entra Lucía, mira a su alrededor buscando a su amiga. Sin embargo aún no llega. Camina desconfiada y se sienta en la barra. El cantinero, un hombre alto, musculoso y completamente tatuado, se acerca a ella).	Cantinero: (irritado) ¿Me estás tomando el pelo? hace dos días estabas acá, tomando un mojito, con un <i>jeans</i> negro, roto, y una polera a rayas. Lucía: por enésima vez, te dije que jamás estuve acá (Lucía, discretamente se revisa. Debajo de su chaqueta lleva puesta la polera a rayas. Se la ve muy sorprendida por el acierto del cantinero)
Comentario: Su utilización es para situarnos en el contexto de la obra y en la presentación de los personajes.	Comentario: Se evidencia que ella desconoce por qué se encuentra ahí, por lo cual, genera un quiebre en la trama de la obra.
Didascalias intra-dramáticas	Punto de giro
Catalina: Tú no me conoces...no sabes cómo soy. Puede que sea igual a todo el mundo (recostándose en su asiento). Martín: Sé que no eres así, solo lo sé (mira fijamente a Catalina).	Vin: Da lo mismo lo que digas ya. Incluso si te creyera, ya juré vengar a mis padres con la sangre de su asesino. Incluso si fueras mi hermana... simplemente no mereces vivir (sonríe endemoniadamente). Ágape: (Asustada) Vin, te lo pido...(sollozos.) ¡POR FAV.....!
Comentario: Las didascalias presentes se refieren a los movimientos que deben ejecutar los personajes.	Comentario: Vin debe matar a su hermana, ya que mató a sus padres, lo que cambia el sentido de la trama.

Fuente: Elaboración propia a partir de obras creadas por estudiantes.

4.2-. Trabajo N°2: perfilación identitaria

En segunda instancia, se les pidió crear el perfil de un personaje que debía evidenciar aspectos físicos, sociales, psicológicos, teatrales y biográficos. Según Arrau (1961), en las múltiples dimensiones del personaje dramático se advierte detalles como: edad, color de piel, anormalidad, costumbres, creencias, representaciones sociales, características lingüísticas, entre otras.

El análisis de coherencia entre identidad del personaje (perfilación hecha en segundo trabajo) y las acciones del mismo, expresadas en el guión, permite establecer lo que sigue:

Cuadro N°2-. Coherencia entre perfil y acciones del personaje

Obra: “La maldición de Elvira”	
Referencia de perfilación	Acción en coherencia con perfil
Rasgos psicológico de Elvira: temperamento frágil, se enoja con facilidad.	Cristián: ¿Mamá? ¡Hola, vieja! Oye, te llamo para decirte que no voy a poder ir al cumpleaños del papá... Tengo demasiadas cosas que hacer de la pega y me va a ser imposible ir, perdón... Pero te prometo que lo voy a llamar, ¿dale?. Elvira: ¡Pucha, qué lata! ¡Deberías haber terminado tus cosas antes para poder ir, pues, Cristián...! ¡Siempre tan irresponsable y flojo, por Dios!
Obra: “El esclavo del Blues”	
Referencia de perfilación	Acción en coherencia con perfil
Rasgos Físicos de John: Color de piel, tez negra.	Capataz: (Gritando exaltadamente) ¡Negros inservibles! Levántense que el campo no espera a nadie. ¡Vamos, arriba! Dysee, ¿Dónde está mi café? ¡Negra de mierda! (golpea a Dysee con una patada) John Smith: (Asustado) Tía Dysee, ¿te duele? Déjame ayudarte.
Obra: “Un día en la vida de Ignacio Vásquez”	
Referencia de perfilación	Acción en coherencia con perfil
Hitos biográficos de Ignacio: aspectos que lo marcaron negativamente, las golpizas del padre.	Ignacio: Pero gorda, es solo un poquito de presión, para que aprendan a trabajar bien. Catalina: ¡Qué gorda ni que nada! ya hemos hablado acerca de esto, hay formas y formas de decir las cosas. Tu hija tiene 10 años solamente. No porque a ti te hayan sacado la cresta cuando tenías su edad, tienes que hacerle lo mismo. Si no quieres que crezca resentida contigo y el mundo, más te vale ir a disculparte ahora con ella.

Fuente: Elaboración propia a partir de obras creadas por estudiantes.

4.3-. Trabajo N°3: Guión Individual

En esta fase se intencionó aplicar recursos como: didascalias, tipos de conflicto, catalizador, puntos de giro, categorías de lo fantástico, fuerzas A (protagónica), B (antagónica) y OD (objeto deseado); posteriormente, se pidió una reseña para observar la coherencia entre lo propuesto y el guión.

En cuanto a las tensiones utilizadas surgen conflictos relacionales, cósmicos, sociales e internos, tal como se aprecia en el siguiente cuadro, elaborado a partir de las reseñas expuestas por los autores.

Cuadro N°3-. Recursos utilizados: Tensión dramática y tipos de conflictos

Obra: “Misión fallida”, tipo de conflicto: “social”.	
Tensión dramática	Explicación de tipo de conflicto
[En la escena predomina el silencio, a excepción del sonido ambiental y las pisadas de los soldados] Tomas: (Haciendo señas con la mano para que el resto de la compañía se detenga) Hemos llegado. Bruno: Según las coordenadas los prisioneros debieran estar en el ala este del edificio.	Se debe a que la obra se inserta en un conflicto bélico, donde están prisioneros algunos soldados, por lo cual, hay un problema entre dos naciones y la liberación de esos rehén.
Obra: “Desamparo: distintas realidades”, tipo de conflicto: “relacional”.	
Tensión dramática	Explicación de tipo de conflicto
Úrsula: ¡Primo querido! Kurt: ¡Cariño, qué gusto me da verte! Úrsula: No imaginas cuánto te he extrañado. Kurt: ¿A qué se debe tu visita? Úrsula: Quería saber cómo has estado luego de... Kurt: (Nervioso, interrumpe) ¡Gracias por tu preocupación, querida, pero pudiste haber llamado! Úrsula: (Ríe) Tú sabes muy bien que esto no funciona así. Kurt: (Resignado) Está bien, adelante.	Se centra en la preocupación por parte de Úrsula sobre la situación de su primo y su incapacidad para reconocer la verdad respecto a la muerte de su esposa.
Obra: “La salida fácil”, tipo de conflicto: “interno”.	
Tensión dramática	Explicación de tipo de conflicto
Voz: ¿Qué haces ahí? Pareces idiota...oye, contéstame. Thomas: Cállate. Voz: ¿¡Pero qué haces ahí?! Llevas una hora sentado, sin hacer nada. Thomas: (Rechina los dientes molesto) Estoy pintando. Voz: (Ríe) Pintando dices, pero no has movido el pincel ni un milímetro. Thomas: Tengo que imitar una pintura. Tengo hasta la media noche para entregarla.	La voz representa la conciencia del personaje, es decir, muestra las debilidades o miedos que van surgiendo en él, ya que lucha con su existencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de obras creadas por estudiantes.

Por su parte, los puntos de giro aparecen como revelaciones de los personajes, entregas de objetos significativos que marcarán la vida de los sujetos, consumo de drogas o alguna verdad inevitable. Revítese el siguiente cuadro:

Cuadro N°4-. Puntos de giro

Punto de giro en obra dramática	Comentario
<p>Phil: (Con voz ronca) Pensé que me darías el trabajo de matarte (Ríe secamente). ¿La trajiste?</p> <p>Thomas: (En voz baja) Si no hago desaparecer mis problemas, ellos me desaparecerán a mí.</p> <p>Phil: ¿Qué?</p> <p>(A las 00.00 se escucha un disparo que resuena por todo el callejón)</p>	<p>Thomas, personaje protagonista del fragmento, para terminar con todos los problemas por el pago de su droga, decide matar a Phil, así quiebra la realidad de la obra, ya que el otro personaje estaba dispuesto a realizarlo, sin embargo, se llevó una sorpresa de Thomas que lo realiza inmediatamente cuando se juntaron.</p>
<p>Enrique (con cierta ternura): Paty, tú siempre tendrás una cama en mi casa. Dios sabe que mis padres jamás me perdonarían un divorcio. Pero, ¿tú quieres vivir conmigo? Cómo puedo decir esto... No me gusta el sexo, jamás me ha gustado, al menos no de la forma tradicional, créeme que no eres tú el problema. Pero creo que tú y yo sabemos cuál es... (Mirando hacia El Negro).</p> <p>Cristián (horrorizado por la dirección que está tomando la discusión): ¡¿QUÉ?!</p> <p>Patricia: ¡Mi amor! No sabes cuántos años he esperado a que me dijeras esto... Podemos hacerlo funcionar, de eso no tengas dudas. El Negro tiene amigos muy locos.</p>	<p>El punto que se evidencia en el fragmento es la declaración de Enrique, dando a entender que es homosexual y aunque está casado con una mujer, quiere seguir aparentando frente a los demás, principalmente con sus padres, por eso, es que su esposa, Patricia, le plantea la idea de los amigos de El negro, otro personaje de la historia, quien es una especie de objeto sexual.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de obras creadas por estudiantes.

Finalmente, y en términos generales, las obras presentaron fuerzas dramáticas correspondientes a personajes que se pueden considerar humanos; la función OD, en la totalidad de las obras, se centra en mejorar su condición como individuos o las relaciones familiares, no ser como los padres y quedar tranquilos tras la ejecución de alguna venganza. Respecto a las temáticas desarrolladas en los guiones, destacan: la relación de pareja que se genera por el alto consumo de marihuana, en el texto “*Enrique*”; recuperar la relación

madre e hijo, (“*La maldición de Elvira*”), conflicto familiar por el temperamento del protagonista, (“*Un día en la vida de Ignacio Vásquez*”) y la venganza hacia un jefe, en la obra “*Una venganza de mierda*”.

5-. Conclusiones

El objetivo central del trabajo fue analizar el proceso didáctico de la cátedra relacionándolo con los productos artísticos que los mismos estudiantes crearon. De esta manera, y tras haber realizado una descripción del diseño programático del curso, expuesto algunos pasajes de los textos y analizado los documentos (obras) junto con sus categorías emergentes, puede concluirse que:

La opción didáctica de asumir la literatura como un objeto de arte más que como un contenido curricular, permitió a los estudiantes la manifestación creativa de identificarse como escritores y “vivir” un proyecto de escritura que evidenció líneas de coherencia y desarrollo de múltiples temas que pulsaban por ser expresados.

En segundo lugar, puede colegirse que, en efecto, el desarrollo de un proyecto de escritura permitió a los estudiantes moverse en diversas habilidades de pensamiento superior, ya que debieron tomar decisiones estéticas y recursivas, evaluar propósitos y textualizar en virtud de dichas finalidades; generar conocimientos desde la experiencia de escribir ficciones, interactuar con los pares como editores y críticos literarios; finalmente, concebirse agentes culturales durante el desarrollo del proyecto.

Por otro lado, se establece como conclusión que las fases didácticas compuestas por: delimitación de dos paradigmas de escritura (el libre y el estructurado), ejercitación formativa, interacción en torno a textos creados por ellos y escritura en función de proyecto; fases de una didáctica de taller, en definitiva, permitieron abordar contenidos de teoría literaria quitando la carga expositiva y traspasando la responsabilidad de co-producir saberes, comprender y problematizar constructos teóricos.

En cuanto a los productos estéticos creados por los estudiantes, puede afirmarse que en su totalidad evidencian trabajo recursivo y aplicación de construcciones teóricas, así como también amplitud de temas y confrontaciones críticas con la realidad: parodias a crisis políticas, revelación discursiva al canon de temáticas religiosas, familiares y sexuales, apertura hacia otros mundos ficcionales posibles y relativización del “estatus social”.

En suma, y aun cuando se asume que todo análisis del proceso creativo de los estudiantes es siempre parcial, puede asegurarse que, afrontar la literatura desde su potencial creativo más que desde su peso teórico, abre espacios didácticos y expresivos que es necesario devolver a las aulas, tanto universitarias como secundarias, y que, en esa línea, la Educación Literaria está posibilitando el derrumbe de mitologías pedagógicas en torno a

temas considerados “clásicos”, como por ejemplo, el discurso literario y el quehacer de su componente conceptual.

Lejos de establecer respuestas, nuestro deseo fundamental es ampliar y agudizar el planteamiento inicial, abrir nuevas líneas de trabajo e insistir en el carácter problematizador: ¿Queremos crear o teorizar la literatura? ¿Deseamos formar lectores y escritores o esperar que los estudiantes solo respondan, de memoria y en coro, el nombre del único gran amor de don Quijote de la Mancha?

6. Referencias bibliográficas

- Alonso, F. (2002). Didáctica de la Escritura Creativa .Tarbiya, *Revista de Investigación e innovación educativa*, 28. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321>
- Alvarado, M. (1988). *Talleres de escritura*. Buenos Aires. Editorial Libros del Quirquincho.
- Alvarado, M. (1998). *Gramática de la invención*. Escritura e invención en la escuela. Los CBC y la enseñanza de la lengua. Buenos Aires: Manantial.
- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas*. Buenos Aires. Ediciones Manantial.
- Alzate, M. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista Ciencias Humanas*, 23. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm>
- Arrau, S. (1961). *Estudio del personaje teatral*. Lima: T.U. de San Marcos.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Editorial Anagrama.
- Camps, A. (1995). *Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela*, 5. Dedicado a: La lengua escrita en el aula, pp.21-28.
- Castany, B y Pérez, P (2010) De la burbuja teórica a la literatura real: la literatura en peligro de Tzvetan Todorov, *Cartaphilus* 7-8 (2010), 101-111 *Revista de Investigación y Crítica Estética*. ISSN:1887-5238
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CLyE*, N°9, pp.18-31.
- Colomer, T. (2010). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/155187.pdf>
- Da silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a teorías del currículo*. Belo Horizonte. Auténtica Editorial.
- De la Parra, M. (1995). *Cartas a un joven dramaturgo*. Santiago: Dolmen ediciones.

- Egan, K.(1999). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Field, S. (1996). *El manual del guionista*. Madrid: PLOT Ediciones.
- Frugoni, S.(2006). *Imaginación y Escritura*. Buenos Aires: Libros el Zorzal.
- Habermas, J. (1965). *Conocimiento e interés*. Madrid: Editorial Taurus.
- Mansilla, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación*. Santiago: Cuarto Propio.
- Mendoza, A. (2006). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Pampillo, G.(1988). *Nuevas propuestas para el taller de escritura*. Editorial Libros del Quirquincho.
- Rodari,G. (1988). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Madrid: Editorial del Bronce.
- Rueda, J. y Sánchez, J. (2013). Educación literaria: Hacia una didáctica. *Foro Educativo*. 21, 2013.pp. 31-49.
- Sejer, L. (1994).*Cómo convertir un buen guión en un guión excelente*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Torres, M. (2010). La educación literaria y el lector competente: la renovación del canon en la didáctica de la literatura. *Primer Congreso Internacional de Educación*. Disponible en: http://cie.uach.mx/cd/docs/area_09/a9p5.pdf

Ricardo Sánchez Lara. Chileno. Profesor de Lengua y Literatura. Magíster en Educación. Universidad Católica Silva Henríquez. Centro de Estudios de Aprendizaje basado en la Comunidad. Núcleo de Prácticas Lectoras y Escritura Académica.

Epistemología de la ciencia y apertura para la investigación educativa

Epistemology of science and openness for educational research

Juan Fernando Álvarez Gaytán¹

¹Educación primaria. SEP México, email: mtro.fernando@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2909-1669>

Resumen: El presente trabajo intenta esbozar algunos elementos característicos de la epistemología de la ciencia a través de la historia. Busca cuestionar la rigidez de la objetividad y reconocer los límites de la razón humana. Finalmente, se espera describir una propuesta de epistemología más flexible para su vinculación con la investigación educativa, con la intención de dotarla de especificidad.

Palabras clave: epistemología, ciencia, investigación, educación

Abstract: The present work tries to sketch some characteristic elements of the epistemology of science through history. Seeks to question the rigidity of objectivity and recognize the limits of human reason. Finally, it is expected to describe a more flexible epistemology proposal for its link with educational research, with the intention of giving it specificity.

Keywords: epistemology, science, research, education

Recepción: 20 de febrero de 2019

Aceptación: 15 de julio de 2019

Forma de citar: Álvarez Gaytán, J. (2020). Epistemología de la ciencia y apertura para la investigación educativa. *Voces De La Educación*, 5(9), 142-148.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Epistemología de la ciencia y apertura para la investigación educativa

Introducción

Las formas de conocer llevan consigo sus limitaciones para proceder, al igual que para lograr la anhelada objetividad, propia de una tradición un tanto estricta que no admite suposiciones. En la investigación educativa, si se quiere incidir realmente en la realidad, los supuestos epistemológicos en los que descansa la práctica investigativa habrán de ser más dinámicos y flexibles, modificables en un lapso menor de tiempo. La expresión valórica en la epistemología ha de permitir la construcción de proyectos de investigación que, con cierta apertura, subsumen algunos elementos de una serie de teorías, lo que significa que no todo el tiempo se presenta una refutación total.

Epistemología de la ciencia y apertura epistemológica en ciencias sociales

En los *Diálogos* descritos por Platón (1986, pág. 343), por ejemplo, se expone que la posibilidad del conocer está en el alma, pero que, cuando esta posibilidad no es científica, la oportunidad de contemplar lo que es se obstaculiza. Una episteme de este tipo –un modo de proceder para el conocer– pone ya el énfasis en lo científico. Esta cuestión va acompañada con el propósito de la objetividad. En la misma obra, Platón (1986, pág. 338) aborda la conocida alegoría de la caverna, donde menciona que ante la liberación del esclavo encadenado, éste se encontraría más próximo a lo real, hacia cosas más reales. La función de la epistemología sería precisamente el conocer la realidad a mayor detalle, a través de una mediación que contribuye, más no es rígida, a saber, la investigación. De la misma manera, Aristóteles (2001, pág. 184) escribió que lo que se conoce científicamente no puede ser de otra manera, es decir, plantea una persistencia en la objetividad y en el método a emplear, aunque reconoce una limitación de la razón cuando no forma parte del radio de observación. Las perspectivas epistemológicas de estos autores muestran algo de rigidez en torno a concebir a lo científico y todo lo que ello derive, como lo verdadero, sin reconocer que la investigación no precisamente debe estar referida a los pasos de un método científico universal que sigue vigente en varias comunidades científicas.

Bajo este orden de ideas, la posición de Kant (Sánchez Meca, 2001) nos parece similar en cuanto a lo limitado y la función que tienen las ideas para la regulación del conocer. Para Kant las ideas no son en sí mismas la verdad objetiva, sino un recurso de modificación para los conceptos que se generan a través de las facultades humanas para coadyuvar al entendimiento. Algo similar se plantea en Hegel, a través de su concepto de dialéctica (Sánchez Meca, 2001). La epistemología de la ciencia, en su carácter de mayor flexibilidad, habría de contemplar la categoría dialéctica al negar y contradecir ciertos aspectos teóricos, o la teoría en su conjunto, para la superación de los problemas que se presentan en torno al objeto de conocimiento, ello para exponer una explicación más convincente, y en lo específico de las ciencias sociales, a la transformación de una realidad en particular. Es cierto que la epistemología lleva consigo una cierta duda, en la que Descartes (Flórez Miguel, 2011)

es un precursor. No obstante, esta función epistemológica del dudar, en una argumentación más reciente (Damasio, 1996), plantea una visión orgánica de mente en el cuerpo, contraria a la cartesiana, que da pauta para cuestionar los preceptos de una epistemología neutral, a su vez que modifica la concepción que se tiene de objetividad. Por tanto, la actitud crítica, como elemento sustancial de la epistemología, habría de llevar al análisis crítico (Rábade, 2010) los conceptos o teorías que sustentan la propia racionalidad, o de otras teorías en sí; problematizar o construir los fundamentos de lo cuestionado, lo que implica la definición de criterios y un cierto compromiso con algún horizonte de futuro, reconoce que la epistemología no es sólo teoría del conocimiento, sino teoría de un conocimiento *humano*, que trae consigo limitaciones propias de la cognición, como las que, en nuestra lectura, intentamos indicar en Platón, Aristóteles y Kant. De esta manera, la crítica y su función epistemológica promete mayores frutos si la actividad se concibe desde un sujeto en un cuerpo que es complejo, finito y cambiante.

El desarrollo teórico que realizara Kuhn (2013) plantea la posibilidad de que el conocimiento pueda ser un acto de fe, una creencia. Esto significa que la epistemología no es ajena a los valores del investigador, lo que, incluso, esboza una intencionalidad política –como acción– y una convicción valórica, que el mismo Kuhn, al comparar las revoluciones políticas, describe de la siguiente manera:

Las revoluciones políticas comienzan con la creciente sensación, a menudo restringida a un segmento de la comunidad política, de que las instituciones existentes han dejado de abordar adecuadamente los problemas planteados por un medio que ellas mismas han creado en parte. De manera muy similar, las revoluciones científicas se inician por una sensación creciente, de nuevo restringida a menudo a una pequeña subdivisión de la comunidad científica, de que el paradigma existente ha dejado de funcionar adecuadamente en la exploración de un aspecto de la naturaleza hacia el que había conducido previamente el propio paradigma. Tanto en el desarrollo político como en el científico la sensación de que las cosas funcionan mal, que puede conducir a una crisis, es el requisito previo de la revolución (Kuhn, 2013, pág. 230).

A nuestro juicio, con esta cita, Kuhn abre el terreno para concebir a la epistemología de otra manera, a diferencia de la concepción objetiva y rígida que se había planteado de manera tradicional, y que inclusive hasta hoy perdura. La fortaleza estriba en que Kuhn lo plasmó abiertamente, al paso de sortear las críticas que esto le representó. En la cita, Kuhn expresa que la duda sobre la validez del paradigma es una sensación, esto es que existe algo más allá de la sólida racionalidad científica que hace dudar al investigador. Claro está que la reticencia puede tener de antecedente la experimentación o investigaciones pasadas que lo hacen vislumbrar un cambio de paradigma, para, posteriormente, ya sea por serendipia o intuición, encontrar la punta de un hilo nuevo que implica otra realidad. En este sentido, Arce (1999) explica que puede haber un conocimiento intuitivo, mas no duradero, sino tan sólo es que

forma parte del proceso cognoscitivo y, además, inconscientemente tiene como antecedente las experiencias y conceptos previos.

Llegados a este punto, es posible decir lo que significa la epistemología para nosotros. La epistemología representa el modo de proceder para intentar alcanzar lo real. Se reconoce que las limitaciones de la mente humana ven imposibilitado al investigador, sin embargo, se hace necesario que éste no pierda el ímpetu de acercarse lo mayor posible a lo que *es*. El punto de partida es la crítica, misma que se aloja en una estructura compleja, constituida por mente y cuerpo, dotado de valores, sensaciones y creencias. Todo este entramado abona a que el sujeto investigador presente momentos de descubrimiento intuitivo, empero, ello no lo exime a proceder de un modo más sistemático. Esto no significa, como bien lo expone Vargas Guillén (2006), que se tengan los instrumentos para conseguir la certeza, sino que, a través de esfuerzos críticos, la explicación de la realidad puede alcanzar profundidad. Claro está, que, retomando la temporalidad de los paradigmas de Kuhn o de las teorías en sí, toda interpretación de la realidad, epistemológicamente corresponde a un espacio y momento histórico determinados, que bien pueden permanecer en el devenir, en relación a la fuerza y no-falseabilidad que soporta un argumento teórico.

Si bien los límites de la razón, es decir, la finitud del cerebro humano, conminan al investigador a considerar la posibilidad de que su argumento sea refutado, éste debe actuar bajo un cimiento teórico, ya sea para criticar y proponer, o para potenciar tal argumento. Ello implica la construcción de un procedimiento metodológico a cada objeto de estudio, a su vez que la proposición sea sometida a criterios de demostración o refutación. Para la investigación, incluso científica, de mayor apertura, la epistemología comprende en cada proceso una cierta indeterminación y contingencia contextual (Knorr, 2005), propias de la práctica investigativa, que invalidan la pretensión de universalidad y, por el contrario, mantienen una convicción de generalidad que se mantiene mientras no haya una teoría rival mejor.

La función de la epistemología y la importancia de la metodología evitan la *doxa* griega, sin embargo, esbozada la epistemología de la ciencia, finalmente, pueden trasladarse estos supuestos a la investigación educativa. La epistemología de la investigación educativa debe contemplar que, ciertamente, si la capacidad cognitiva del ser humano es mayor a la de los demás seres vivos que co-habitan en el planeta (Diéguez, 2011), no se puede garantizar que lo investigado e interpretado por cierta línea epistemológica, sea lo real absoluto; por el contrario, como se ha citado más arriba, aquello que escapa a la observación y el análisis, está fuera de rango. El establecimiento teórico, incluso a un nivel contextual y situado, de explicaciones en el área educativa, podrá comportarse bajo la lógica kuhniana de que una teoría es desplazada por otra cuando aquella ha desmoronado su estructura argumentativa, ello en una temporalidad menor y sólo de una teoría, mas no de un paradigma. En efecto, para el caso de las ciencias sociales no precisamente se pasa de un paradigma a otro, sino que se reconoce el lugar (Salcido & Sandoval, 2016) desde donde se realiza la investigación, de

tal suerte que permite pensar lo inédito, al poder cuestionar el argumento vigente; significa concretar la promesa que brinda la construcción teórica que resulta de la investigación. En este sentido, bajo una concepción epistemológica flexible, en la que el paradigma no es determinante, sino la realidad en sí, el empleo de conceptos ayudan a ordenar la realidad (Herbig, 1996), donde éstos funcionan como herramientas discursivas que expresan las abstracciones conceptuales que se han realizado de la realidad; en otras palabras, desde la epistemología llevada a la investigación educativa, emplear conceptos implicaría dotar de un significado distinto y vigente a los vocablos mismos para, además de explicar, potenciar la transformación, en tanto forma parte de las ciencias sociales. En efecto, si se espera la intervención de una realidad educativa, parece claro que la neutralidad valórica es imposible, pero ello conlleva una subsunción de la ética en la epistemología (Gómez, 2014), para que, o bien se asumen proyectos de investigación en pro de la humanidad, o aquellos que ponen en riesgo a la misma, aunque intencionalmente no lo pretendan. Esto significa tener claro que, si cierto paradigma o teoría está en crisis, el análisis coyuntural toma sentido para decidir hacia dónde avanzar, a la vez que se replantean los fundamentos de la teoría misma, a fin de superar o mantener el paradigma. En todo caso, la construcción teórica dependerá del objeto de conocimiento, desde esta perspectiva epistemológica flexible, y no tanto así del paradigma.

Conclusiones

Las líneas anteriores han tenido como finalidad expresar una visión distinta de la epistemología, además de referirla a las ciencias sociales y el campo educativo. La epistemología como modo de proceder característico para la construcción del conocimiento, tiene en este trabajo la pretensión de desarrollar interpretaciones de una realidad situada, donde los criterios de validez los impone el objeto de conocimiento y el investigador a través de su intención política. Esto no significa que cada cual investiga sin tener directriz alguna, sino que, de acuerdo a su realidad, es importante la subsunción de la ética antes descrita, ello en el entendido de que no existe la neutralidad valórica. Se sugiere una cierta apertura hacia la objetividad, bajo el reconocimiento de los límites de la razón, como, a nuestro parecer, lo expresó Aristóteles. En este sentido, la epistemología en relación con las ciencias sociales, no ha de pensarse circunscrito a cierto paradigma de forma rígida, ya que las revoluciones paradigmáticas requieren tiempo, sino flexibilizar los conceptos y categorías en función del momento histórico que interpela al investigador, a fin de responder como exigencia epistemológica imponente a los retos del devenir de la realidad. El uso de la metodología habrá de constituirse en torno a la situacionalidad del objeto de conocimiento, ello con la pretensión de no universalizar tal o cual metodología al estilo de los manuales. A este respecto, el proceder del conocer desde la especificidad evita mantenerse en la rigidez –la *ciencia normal* de Kuhn–, además de que en mayor medida es sometido a la falseabilidad, lo que permitiría profundizar en el conocimiento por su apertura epistemológica.

Referencias bibliográficas

- Arce, J. L. (1999). *Teoría del conocimiento. Sujeto, lenguaje, mundo*. Madrid: Síntesis.
- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco*. (J. L. Calvo Martínez, Trad.) Madrid: Alianza.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Diéguez, A. (2011). *La evolución del conocimiento. De la mente animal a la mente humana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Flórez Miguel, C. (2011). Estudio introductorio. En *Descartes* (págs. IX-CXXI). Madrid: Gredos.
- Gómez, R. J. (2014). *La dimensión valorativa en las ciencias*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Herbig, J. (1996). *La evolución del conocimiento. Del pensamiento mítico al pensamiento racional*. Barcelona: Herder.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kuhn, T. S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas* (4ª ed.). México, D.F.: FCE.
- Platón. (1986). *Diálogos IV. República*. (C. Eggers Lan, Trad.) Madrid: Gredos.
- Rábade, S. (2010). *Teoría del conocimiento* (4ª ed.). Madrid: Akal.
- Salcido, R., & Sandoval, R. (2016). *El problema y el sujeto en la investigación*. Guadalajara: CUCSH-UdG.
- Sánchez Meca, D. (2001). *Teoría del conocimiento*. Madrid: Dykinson.
- Vargas Guillén, G. (2006). *Tratado de epistemología* (2ª ed.). Bogotá: UPN/San Pablo.

Juan Fernando Álvarez Gaytán es profesor rural de educación primaria. Licenciado en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal “Profr. J. Jesús Romero Flores”. Maestro en Docencia Transdisciplinaria por la Escuela Normal Superior de Michoacán. Actualmente estudia el Doctorado en Desarrollo Educativo, Énfasis en Formación de Profesores, en la Universidad Pedagógica Nacional. Ha escrito varias reseñas. Su último artículo lleva por título Desempolvar Pedagogía del oprimido. Relectura crítica a 50 años de su publicación.

Enfoque procesual en el estudio de las representaciones sociales del maestro universitario

Procedural approach in the study of the social representations of the university teacher

Cristhian Elizabeth Fuentes Rodríguez¹
Carlos Alberto Murillo Cárdenas²

¹Universidad Autónoma de Querétaro, email: cristhian.elizabeth.fuentes@uaq.mx
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0304-3415>

²Universidad Autónoma de Querétaro, email: carlos.murillo@uaq.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8576-6026>

Autor para correspondencia: cristhian.elizabeth.fuentes@uaq.mx

Resumen: el proceso de creación de las Representaciones Sociales (RS) está permeado por la historia, contexto y cultura de las personas. Este trabajo constituyó un estudio procesual de la RS del maestro universitario. Un enfoque hermenéutico permitió recuperar los significados, el lenguaje y producciones simbólicas por medio de los cuales los estudiantes construyeron dichas RS.

Palabras clave: Representaciones sociales, hermenéutica, enfoque procesual, contexto

Abstract: the process of creating Social Representations (RS) is permeated by the history, context and culture of the people. This work was a procedural study of the SR of the university teacher. A hermeneutical approach allowed to recover the meanings, the language and symbolic productions through which the students constructed these SRs.

Keywords: Social representations, hermeneutics, process approach, context

Recepción: 27 de junio de 2019

Aceptación: 26 de diciembre 2019

Forma de citar: Fuentes Rodríguez, C. & Murillo Cárdenas, C. (2020). Enfoque procesual en el estudio de las representaciones sociales del maestro universitario. *Voces De La Educación*, 5(9), 149-156.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Enfoque procesual en el estudio de las Representaciones Sociales del maestro universitario

Introducción

Piñero (2008) señaló que las Representaciones Sociales, como forma de pensamiento social, emergen en un contexto de intercambios cotidianos de acciones sociales y pensamientos entre quienes conforman un grupo social. Sin embargo, debe señalarse que no sólo las acciones y pensamientos inciden en la gestación de RS sino también el contexto histórico, social y cultural de las personas (Piña y Cuevas2004).

Banchs (2002) indicó que, una manera de abordar el estudio de las representaciones sociales es por medio de un enfoque procesual, postura socioconstructivista, que considera que es preciso un estudio hermenéutico si se aspira a conocer las RS. Esto en razón de que, al ser las personas productoras de sentido, se requiere analizar no sólo las producciones simbólicas sino también los significados y el lenguaje por medio del cual éstas construyen el mundo en el que viven.

Cuevas y Mireles (2016) refirieron que el enfoque asumido por la mayoría de investigaciones realizadas sobre representaciones sociales en educación es el procesual. Sin embargo, éstas presentan una debilidad pues no explican el proceso de análisis y el procedimiento de sistematización de entrevistas. Este trabajo buscó superar esa debilidad.

Metodología

La información proveniente de estudiantes universitarios sobre las RS del maestro universitario fue la base para desarrollar la investigación. Fueron considerados estudiantes de semestres iniciales, intermedios y finales de dos licenciaturas. Una vez efectuadas las entrevistas éstas fueron transcritas en documentos de Word. En el caso de las historias de vida de los estudiantes, se les pidió a los participantes que la plasmaran por escrito. Fue mediante un trabajo artesanal que se analizó y sistematizó la información. Las categorías que sirvieron de base para ello fueron: contexto social en el que emerge la RS, historia personal de los estudiantes y su relación con la RS, contexto cultural.

Se resaltaron con colores aquellas unidades-fragmentos del texto en estudio en el que los estudiantes compartieron a fuera su historia personal, el contexto en el que viven o la cultura en la que se desarrollan; para posteriormente establecer relaciones entre ellas y conjuntarlas para dotar de significado a la totalidad del discurso vertido por éstos.

La hermenéutica constituyó la perspectiva para la interpretación. Permitió un acercamiento dirigido a comprender las RS. Al ser una base para la construcción de horizontes de interpretación fue preciso construir categorías que permitieran la relectura y resignificación de sus dichos (Díaz-Barriga & Domínguez, 2018). Se recurrió a un enfoque procesual (Arias

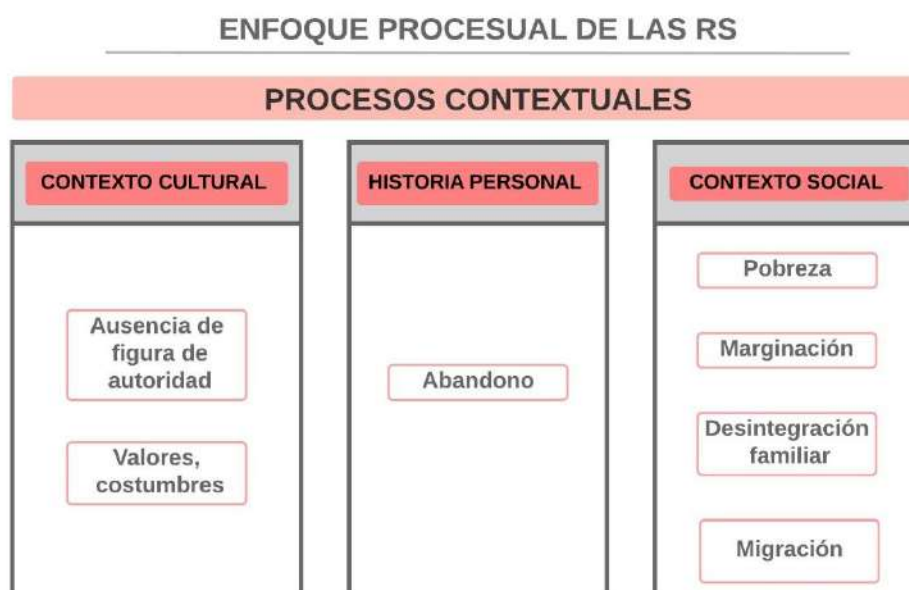
& Moya, 2015; Arias & Moya, 2016) para enfatizar las condiciones contextuales, sociales e históricas en las que se construyeron las RS.

Resultados

Las RS compartidas por los estudiantes no sólo fueron producto de sus procesos internos, sino también proceso del contexto social en el que las gestaron. Éstas no derivaron de procesos simples o neutros, sino que son el resultado de procesos internos (cognitivos) en los estudiantes así como de procesos externos (contextuales). Las RS fueron y son, producto y proceso de una elaboración psicológica y social de lo real.

Jodelet (1986) señaló que hay dos tipos de procesos que inciden en la gestación de las representaciones sociales, a unos los denominó procesos cognitivos de carácter individual, a los otros, procesos de interacción-contextuales de carácter social. A continuación se muestra en la Figura 1 un esquema que condensa los resultados de la investigación y que serán explicados en líneas posteriores.

Figura 1. Procesos contextuales que inciden en las RS sobre el maestro universitario.



Fuente: Elaboración propia tomando como base el trabajo de campo, el análisis e interpretación de la información recuperada. .

Contexto cultural de los estudiantes

Eagleton (2017) señaló que la cultura es el fundamento del poder, compromiso, autoridad y legalidad en una sociedad. Son las normas sociales, las costumbres y convicciones las que rigen la vida de las personas. Los estudiantes refirieron algunos de los “valores, costumbres,

creencias y prácticas simbólicas en virtud de los cuales viven” (Eagleton, 2017:1), los cuales incidieron en el proceso de generación de las RS sobre el maestro universitario. Por ejemplo, en sus hogares se fomenta el respeto, de ahí que, para una de las entrevistadas, resultó contradictorio no recibir ese respeto por parte del maestro. Expresó:

“fuimos a comer con <un maestro> a las carnitas, después de ahí se prestó para hacerme burla por lo de unas carnitas; fue una experiencia no muy buena ya que pues la verdad no me agrada llevarme con los profes porque fui criada en un ámbito de respeto con las personas mayores” (Estudiante femenina, Entrevista, 8 de febrero de 2018).

Los estudiantes también expresaron que en sus familias tienen establecidos hábitos que rigen el funcionamiento y la relación dentro de la misma. La familia, como grupo social, inculca una disciplina moral al constituir “una autoridad moral que regenta la vida de sus miembros” (Durkheim, 1993:34). Por tanto, el depositante de la autoridad moral es quien debe indicar qué, cómo y cuándo se hacen las cosas. Será quien esté pendiente de que las personas a su cargo desempeñen las funciones que les corresponden; en caso de que no realicen sus tareas deberá exigir el cumplimiento de las mismas.

“fomentan los valores en los estudiantes, corrigiendo malos hábitos. Aprendí a ver los buenos hábitos no como una obligación o algo desagradable sino como algo bueno y que debe ser indispensable para nuestra vida, con ello he podido hacer algunos pequeños cambios”. (Estudiante femenina, entrevista, 13 de febrero de 2018).

En el aula, es el maestro universitario quien encarna esa figura de autoridad, según la RS de los estudiantes.

“Si tenemos un maestro muy estricto y de repente nos suelta nos volvemos a desparramar, así todo, tiene que haber alguien que nos diga, que nos exija, porque si no no lo hacemos. A lo mejor ya somos adultos, cierto, pero no sé a qué venga o en que consiste que si no nos están diciendo y diciendo no lo hacemos” (Estudiante femenina, entrevista, 6 de febrero de 2018).

Por lo tanto, existe una relación directa entre la cultura en la que se desenvuelven los estudiantes y las RS, que sobre el maestro universitario, han creado. Ahora es necesario mostrar cómo las condiciones sociales inciden en el proceso de generación de las RS.

Contexto social en el que emergen las RS sobre el maestro universitario

Lo social es el fondo sociocultural compartido en el que los estudiantes, y las personas en general, entablan procesos de comunicación; proporciona no sólo el bagaje cultural, sino también los valores e ideas relacionados con la posición económica, cultural y social de los estudiantes. De ahí que las RS sean un conocimiento socialmente elaborado y compartido,

indispensables para dotar de sentido a los hechos, fenómenos y actos presentes en éste incesante movimiento social. Las RS producen evidencias de nuestra realidad consensual y participan en la construcción social de nuestra realidad.

Las familias, de las que provienen la mayoría de estudiantes, son de escasos recursos económicos. Los municipios de origen de los jóvenes, de acuerdo con el informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2010, elaborado por la Secretaría de Desarrollo Social y el Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social, presentan bajos grados de instrucción. Los jóvenes, sujetos de la investigación, son primeras generaciones que ingresar a la universidad.

Un fenómeno social característico de la zona serrana, lugar de origen de los estudiantes entrevistados, es la migración. El movimiento poblacional genera una disminución en el número de hombres. Los varones emigran a los Estados Unidos de América en busca de mejores condiciones de desarrollo (García, 2003). Ese fenómeno migratorio incide en la desintegración familiar, ante la ausencia de una figura paterna.

La encuesta intercensal 2015 (INEGI, 2015), indicó que en Jalpan de Serra, Arroyo Seco y Pinal de Amoles se presentan los porcentajes de hogares con jefatura femenina más altos en el estado de Querétaro. En Jalpan de Serra 41.4 % de los hogares son dirigidos por una mujer, en Arroyo Seco 34.9%, en Landa de Matamoros 31.8%, mientras que en Pinal de Amoles 30.8 %.

Por otra parte, las madres también han debido ingresar al sector laboral, situación que contribuye a la desintegración familiar a causa de la migración de los hombres. Aunado a ello, el Anuario Estadístico y Geográfico de Querétaro (INEGI, 2016) indicó que por cada 83 matrimonios registrados en Jalpan de Serra en el año 2014, sobrevivieron 42 divorcios, situación que también contribuye a fragmentar a familias.

Historia personal de los estudiantes y su relación con la RS

Los jóvenes entrevistados refirieron, en sus historias de vida, condiciones de abandono por parte de quien debía enseñarles a vivir y establecer proyectos de vida deseables, la familia. Aunque, debe aclararse, no es un abandono intencionado por parte de sus padres. Se indicó previamente que la región serrana, se caracteriza por un alto índice de migración.

El 29 de diciembre de 1994 fue el día que mi madre de me dio a luz, pero eso sólo es el inicio de lo que no me gusta contar... Mi preescolar lo estudié en mi localidad Ayutla. Pero fue a la edad de 6 años que ingresando a la Escuela Corregidora ubicada en Concá me sentí más independiente. Ya que me la pasé 5 años en un albergue que se ubica a un lado de la escuela ya mencionada... Y un día en la tarde, ya de haber regresado de la escuela en el albergue jugando fut bol me corté el brazo y me dio miedo, no el que me salía sangre ni el dolor, sino lo que me diría la maestra... De nuevo empecé otra

etapa. La secundaria, alejándome de mis amigos. Ahora venía la Técnica 28 General Mariano Arista en Purísima, donde comencé desde cero, no conocer a nadie. Daba pánico, pero me fui adaptando. **(Estudiante masculino, Narrativa 37, 25 de enero de 2018).**

Érase una vez en un pueblo llamado Jalpan “Pueblo Mágico” llegó un niño de 8 meses. El cual creció rápidamente. Entro al kínder Fray Junípero Serra. En el cual pasó 3 años de su vida aprendiendo, pero la mayoría del tiempo jugando. De repente esos 3 años pasaron volando, y era momento de entrar a la primaria tan sólo a los 6 años y medio de edad. Pero no sólo entre a la primaria sino que al mismo tiempo entré al albergue de Jalpan... **(Estudiante masculino, Narrativa 36 , 25 de enero de 2018).**

Érase una vez una chica llamada (suprimido) originaria de Pinal de Amoles... Ella desde chiquita ha tenido problemas en su casa, no hay día que no estuviese peleando con sus padres o bien escuchar cómo sus padres se peleaban, cuando salió de la primaria ella se había salido de su casa, se fue a vivir con su abuelita pues ya no podía seguir viviendo en ese “infierno” así lo llamaba ella... **(Estudiante femenino, Narrativa 26, 25 de enero de 2018).**

Érase una vez una bella dama que de esposo tenía un bello príncipe. De este matrimonio nació una princesita de nombre (suprimido), que fue hija única de este bello matrimonio. A los 4 años de vida su mamá princesa y papá príncipe partieron de su lado para darle un futuro mejor a la princesa (suprimido), llora por los caminos separados. La princesa aún los espera para poder abrazarlos y estar con ellos... **(Estudiante femenino, Narrativa 14, 25 de enero de 2018).**

La ausencia de contacto con el núcleo familiar ha marcado en sobremanera las RS de los estudiantes. La historia personal de los estudiantes propició en ellos necesidades, intelectual, emocionales, espirituales y sociales. Necesidades experimentadas, no así expresadas (Bradshaw, 1983 citado en Planella, 2008). Las necesidades experimentadas son las que los estudiantes sintieron en su propia persona, son por tanto subjetivas. Las necesidades expresadas constituyen el siguiente paso o nivel subsecuente a la vivencia de la necesidad. Sin embargo, los estudiantes no expresaron verbalmente esa necesidad, sino que implícitamente lo demandaron por medio de las RS sobre el maestro universitario.

Conclusiones

Las RS no son un producto, ni un proceso aislado o neutro. Es necesario que al estudiarlas se haga tomando en consideración las redes de relaciones que entretejen aquellos que las producen. Los grupos sociales, con los que los estudiantes entrevistados han interactuado, son dinámicos, cambiantes y complejos.

Por otra parte, debe indicarse que el contexto de una persona no es un accesorio del cual puedan desprenderse. En el caso de los estudiantes entrevistados, se vislumbró un contexto complejo, en el que sus condiciones de vida, no son sólo parte del pasado, está latente en la historia que día a día tejen; de ahí que no tomen distancia de él sino que se reconfiguren a partir de él.

Se recomienda a investigadores interesado en indagar RS desde un enfoque procesual, que puntualicen las condiciones de vida presentes y pasadas de sus informantes. Del mismo modo, el contexto social y cultural en el que se desenvuelven.

Referencias bibliográficas

- Arias, M.L., & Moya, P.I. (2015). La relación entre las teorías de las representaciones sociales y la importancia de su estudio en los docentes universitarios en *Rev.investig.desarro.innov*, 6(1), 61-71.
- Arias, M.L. & Moya, P.I. (2016). Aproximaciones al estudio del rol docente universitario a partir de las representaciones sociales en *Educación y territorio*. Vol. 6 Número 11. Pág. 87-103
- Banchs, M.A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales, en *Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales*, vol. 9, pp. 3.1-3.15.
- Cuevas Cajiga, Y., & Mireles Vargas, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología en *Perfiles Educativos*, XXXVIII (153), 65-83.
- Díaz-Barriga, A. & Domínguez, C. (2018). La interpretación: Un reto en la investigación educativa. México: Newton.
- Durkheim, E. (1993). La división social del trabajo. (2ª.ed.). México: Colofón.
- Eagleton, T. (2017). *Cultura*. Barcelona: Taurus
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (comp.). *Psicología social II*. España: Paidós.
- Piña O, J. M. y Cuevas C. Yazmín (2004). “La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México”, en *Perfiles educativos*, v. 26 n.105-106.
- Piñero R., S. L. (2008). “La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual”, en *Revista de Investigación Educativa*, no. 7, julio-diciembre. Jalapa: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2358Planellav2.pdf>

Cristhian Elizabeth Fuentes Rodríguez, licenciada en Derecho y Maestra es Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro. Profesora por honorarios en la Facultad de Derecho de la UAQ.

Carlos Alberto Murillo Cárdenas, licenciado en Derecho, especialista en administración de justicia, Maestro en derecho y Doctor en derecho todos por la Universidad Autónoma de Querétaro; docente de tiempo completo en la UAQ.

Jacques Rancière: emancipación intelectual e igualdad de las inteligencias

Jacques Rancière: intellectual emancipation and equality of intelligences

Karla Yudit Castillo¹

María Antonia Miramontes Arteaga²

¹Universidad Autónoma de Baja California, email: castillo.karla@uabc.edu.mx

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3693-6420>

²Universidad Autónoma de Baja California, email: mmiramonte@uabc.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0550-0309>

Autor para correspondencia: castillo.karla@uabc.edu.mx

Resumen: Este artículo tiene como objetivo revisar el concepto de emancipación en la obra de J. Rancière, particularmente como aparece desarrollado en *El maestro ignorante y El espectador emancipado*. De esta forma, se muestra que la emancipación no es el fin de un proyecto histórico sino un punto de partida a través de la igualdad de las inteligencias, y por lo tanto, cualquiera puede tener acceso a esta experiencia sin un proceso de concientización o un maestro explicador. Por último, reflexionamos sobre los posibles retos y posibilidades del método de la igualdad.

Palabras claves: Rancière, emancipación, igualdad de las inteligencias, disenso.

Abstract: This article aims to review the concept of emancipation in the work of J. Rancière, particularly as it appears developed in *The ignorant teacher and The emancipated spectator*. In this way, it is shown that emancipation is not the end of a historical project but a starting point through the equality of the intelligences, and therefore, anyone can have access to this experience without a process of awareness or a teacher explainer. Finally, we reflect on the possible challenges and possibilities of the equality method.

Key Words: Rancière emancipation, equality of the intelligences, dissent

Recepción: 04 de marzo de 2019

Aceptación: 28 de agosto de 2019

Forma de citar: Yudit Castillo, K. & Miramontes Arteaga, M. (2020). Jacques Rancière: emancipación intelectual e igualdad de las inteligencias. *Voces De La Educación*, 5(9), 157-170.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Jacques Rancière: emancipación intelectual e igualdad de las inteligencias

"Mientras permanezca la noción de que existe una -esclavitud obligatoria- en este Mundo o incluso en los sueños, existe tal esclavitud".

Austin Osman Spare

INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta una revisión sobre el concepto de emancipación de J. Rancière a través de la emancipación intelectual, lo cual a su vez, presupone abordar los conceptos de igualdad de las inteligencias y disenso.

El objetivo principal consiste en explorar sobre qué concepciones de emancipación e igualdad, el filósofo francés construye su propuesta filosófica a fin de reflexionar sobre los beneficios existenciales del método así como de los aportes al campo educativo.

Rancière estudió filosofía en la École Normale Supérieure en París con el filósofo marxista-estructuralista, Louis Althusser. En 1969, se incorporó a la Facultad de filosofía del recién creado Centre Universitaire Expérimental de Vincennes, que se convirtió en la Universidad de París VIII, en 1971. Él permaneció allí hasta su jubilación como profesor emérito en el año 2000. También se desempeñó como profesor de filosofía en la European Graduate School en Saas-Fee, Suiza.

La búsqueda intelectual de J. Rancière inició con su investigación sobre el horizonte obrero, de esta época podemos mencionar *La noche de los proletarios* (2013) o *el Filósofo y sus pobres* (2007). Es de sobra conocido en el mundo académico que el filósofo francés fue discípulo de Louis Althusser, quien sostenía que la teoría marxista se convertirá en un arma revolucionaria ayudando a liberar a las clases oprimidas. No obstante, después de los acontecimientos de mayo del 68 Rancière se decepciona y pierde las esperanzas, por lo cual se ve obligado a replantear su propio pensamiento y tomar distancia de las ideas de su profesor. Posterior a este desencuentro, enfocó todas sus energías en la creación de su propio proyecto de investigación, el cual partía de la igualdad de las inteligencias como eje catalizador de toda transformación política y estética. Años más tarde su reflexión se centra en el vínculo entre estética y política en obras como *El reparto de lo Sensible* (2009) *El malestar de la estética* (2011), *Estética y política* (2000), *El malestar en la estética* (2004) o *El espectador emancipado* (2010), entre otros.

Según J. Rancière (2010) el concepto de emancipación inspirado sobre todo en los textos del joven Marx -y el más popularizado entre la teoría crítica- se enfocaba en concentrar todas las energías militantes en recuperar la unidad de una sociedad fracturada

por el capital, es decir, en luchar por reapropiarse de un bien perdido, y liberarnos de la riqueza alienada: “La emancipación no podía aparecer, entonces, sino como la reapropiación global de un bien perdido por la comunidad” (p.46). De ahí que para lograr la liberación sería necesario sacar a los trabajadores de su falsa conciencia, es decir, de la ignorancia de su propia identidad, dado que no son conscientes de su condición de clase por su falta de acceso al mundo del conocimiento. De este modo, la hipótesis de la falsa conciencia apuesta por señalarles la oposición entre la realidad y apariencia, revelando los modos en los que opera la política de la dominación. No obstante, desde la tesis de Rancière (2010) este modo de plantear y entender la emancipación está diseñado a partir de la desigualdad, esto es, hay diferencias jerárquicas entre aquellos que tienen el privilegio del conocimiento y aquellos que no. Igualmente, sostiene que este modo de concebir la emancipación aplaza indefinidamente la promesa de emanciparse pues se piensa como una meta a alcanzar. De ahí que, Rancière (2010) subvierte estas ideas y afirma que la emancipación es un punto de partida a través de la igualdad de las inteligencias y no un estado a alcanzar en un futuro histórico. Con esta hipótesis en mente, en este artículo pretendemos reflexionar de qué maneras estos conceptos –emancipación e igualdad de las inteligencias- pueden abonar a la creación de una pedagogía del disenso.

El presente trabajo, entonces, surge de estas preguntas: ¿Cómo concibe Rancière la emancipación? ¿De qué manera incide la igualdad de las inteligencias en la emancipación intelectual y el disenso? ¿Qué implicaciones derivan de asumir la igualdad como un método y no como un proyecto?

Este artículo, se organiza en tres partes, en la primera se realiza una revisión en torno a la concepción de emancipación desde la propuesta de Rancière, en la segunda se aborda la emancipación intelectual y la igualdad de las inteligencias. En la tercera, exploramos el concepto de disenso. Por último, tratamos de responder cuáles podrían ser los retos u obstáculos que se presentan para realizar la praxis el método de la igualdad.

Una lectura de la emancipación de J. Rancière

La emancipación, es uno de los conceptos cruciales del pensamiento político y filosófico de J. Rancière (2010) y puede ser abordado tomando en cuenta su significado básico, el cual, según nuestro autor consiste en “salir de un estado de minoridad” (p.46). A tal efecto, el filósofo propone dilucidar cuál era la condición de minoría a la que se referían los “militantes de la emancipación social” y que, por tanto, nos remite al “tejido armonioso de la comunidad”: “Ese estado de minoridad del que los militantes de la emancipación social han querido salir es, en su principio, lo mismo que ese “tejido armonioso de la comunidad” (Rancière, 2010, p.44). Así pues, la mirada renovada de Rancière (2010) esboza los elementos policiales de dicha comunidad, y nos remonta a Platón, para sostener que:

La comunidad armoniosamente tejida que conforma el objeto de esas nostalgias es aquella en la que cada uno está en su sitio, en su clase, ocupado en la función que le corresponde y dotado del equipamiento sensible e intelectual que le conviene a ese sitio y a esa función: la comunidad platónica (p. 44).

Con lo anterior, resulta claro que para Rancière –a diferencia de los postmarxistas- no aspira al surgimiento de esa colectividad perdida, debido a que en el sustrato mismo de su configuración se encuentra una distribución jerárquica y desigual. Esto implica entre otras cosas su disconformidad con la idea de los espacios preestablecidos en relación a las funciones realizadas, es decir, a toda esa maquinaria diseñada *a priori* para que los “artesanos” “obreros” “proletarios” gasten su vida en aras de cumplir con el sitio que a manera de destino les tocó ocupar. A tal fin Rancière (2010) enfatiza: “la comunidad es aquella en la que cada uno está en su sitio, en su clase, ocupado en la función que le corresponde y dotado del equipamiento sensible e intelectual que conviene a ese sitio y a esa función” (p.46). A partir de ahí, podemos notar que dicha conveniencia no es armoniosa, sino que contiene una trampa de antemano, puesto que esas labores, conocimientos, y afectos, forman parte de una asignación fijada por la divinidad de acuerdo a la clase de alma encarnada en el cuerpo. “la divinidad les ha dado el alma de hierro –el equipamiento sensible e intelectual- que los adapta y los fija en esa ocupación”. (Rancière, 2010, p. 46). Frente a esto, nuestro autor cuestionará esta distribución “armónica”, es decir, la coincidencia entre las aptitudes cognitivas y las experiencias afectivas derivadas de dicha asignación que en lo posterior denominará orden policial. Bajo este esquema, entonces, el autor advertirá que existe la división policial de lo sensible, esto es, el vínculo impuesto entre una ocupación y un hacer, entre el acto de estar sujeto a una temporalidad “alienada” y un espacio definido que marca las maneras de tener o no tener experiencias sensoriales, ya que estas reglas existenciales y laborales marcan las pautas del pensamiento y la sensibilidad.

Así resulta de inmensa relevancia comprender que para nuestro autor emanciparse consiste en: “ocasionar la ruptura de una adecuación entre cierto tipo de ocupación y cierto tipo de equipamiento intelectual y sensorial”. (Rancière, 2007, p.35). Ante ello, no queda duda que vivir esta liberación, implica descolocarse de los quehaceres, o sea, de las acciones realizadas día a día en el campo del orden policial, en aras de vivir una colocación diferente con el fin de generar ideas y experiencias sensoriales distintas.

Ahora bien, para que la emancipación sea un acontecimiento resulta necesario que: “la asignación previa de lugares, funciones y cuerpos se vea quebrada”. (Rancière, 2007, p.46). Esto sugiere que hay que desplazarse hacia otro espacio, ya sea, abandonando la localidad asignada, o simplemente, descolocando los sentidos de los límites impuestos por el tiempo “policial”. A partir de ahí se trascienden los límites corporales y se esboza otro cuerpo posible, donde ya no están adaptados o sometidos a ninguna ocupación en particular, y emerge en cambio, un cuerpo nuevo para experimentar la vida de otra manera, esto es, sin ninguna clasificación restrictiva de por medio. Además, la emancipación también traza una afirmación, pues da lugar a que: “se afirme la capacidad que tiene cualquiera de ocuparse (pensar, hablar) de temas que, por naturaleza o consenso, no le corresponderían.” (Rancière, 2007, p.46).

Hasta aquí hemos intentado realizar un bosquejo mínimo de la hipótesis rancieriana sobre la emancipación. En concreto, su desacuerdo con la tradición platónica que, en

efecto, supone una jerarquización intelectual y un reparto de lo sensible. Llegado a este punto, resulta de inmensa relevancia tratar de explorar cómo se entreteje la emancipación intelectual a través de la igualdad de las inteligencias, y cómo el concepto de disenso podría abonar a una desconexión del llamado orden policial.

EMANCIPACIÓN INTELECTUAL: RANCIÈRE VS LA TOMA DE CONCIENCIA

Uno de los grandes temas de reflexión por parte de la mayoría de los intelectuales influenciados por el marxismo y la Escuela de Frankfurt coincide en pensar la emancipación bajo el concepto de la falsa conciencia. Según la tesis de Rancière (2010) desde los primeros escritos del joven Marx hasta las obras de su profesor Althusser (1988), se afirmaba que uno de los caminos para emancipar al proletariado consistía en educar a las masas ignorantes y hacerles tomar conciencia de su condición de esclavos y alienados por la maquinaria del sistema neoliberal. Ante esto Rancière (2007) sostiene que: “el marxismo cientificista de Althusser presupone que las condiciones para romper con la dominación se establecen, de entrada, mediante la toma de conciencia de los mecanismos de dominación.” (p.12). Así pues, son los científicos y los intelectuales los que deben transmitir a los obreros el conocimiento –las razones y las causas- de esa dominación que padecen: “Bajo la perspectiva althusseriana, nos encontramos en la clásica relación entre intelectual y obrero, como binomio entre el que sabe y el que no sabe, entre el maestro y el discípulo” (Rancière, 2007, p. 33). Estas sentencias implicaban entre otras cosas realizar campañas de alfabetización y grupos de estudio, donde el intelectual fungía como una figura central debido a que se encontraba a salvo de la ignorancia y estaba en cierto sentido por encima de esa condición, gracias al acceso a la lectura de libros y pensadores, teorías, historia, arte, entre otros elementos de lo que Bordieu (1997) acuñó bajo el concepto de capital cultural.

Adicionalmente, el marxismo cientificista según Rancière (2007) sostenía que la ley de la dominación se edificaba sobre tener o carecer del saber. Así, lo que marcaba la distinción de los “despiertos” y los “nublados de la conciencia” era preguntar: ¿Saben o no saben que están alienados? Y bien, pero qué es lo que se tiene que saber para ser libres. Sencillo, para los intelectuales adoctrinados en estos supuestos, se tenía que poseer el conocimiento de las formas operativas del capitalismo, así como tener conciencia de clase, o sea, darles a saber que existen los dueños de los medios de producción y el proletariado. De ahí que aportarles conciencia a los trabajadores y hacerles ver cómo eran explotados sería un aliciente para salir de esa condición y aspirar a una vida más justa.

Sin embargo, bajo la mirada de Rancière (2007) las ideas anteriores adquieren un carácter inválido, particularmente en una de sus obras más conocidas *El maestro ignorante* (1987). En esta obra, el pensador francés pone de ejemplo al extravagante pedagogo Joseph Jacotot quien cuestiona precisamente la relación de poder que se da entre el maestro y el discípulo, y también entre el intelectual y el obrero, y que por ende, reproduce las jerarquías del saber. De ahí que el filósofo distinga entre dos tipos de maestros: el explicador y el ignorante. El primero estaría de acuerdo con la filosofía de la concientización, y orientaría

todas sus energías en crear formas de conciencia entre sus estudiantes: “el papel atribuido allí al maestro es el de suprimir la distancia entre su saber y la ignorancia del ignorante. Sus lecciones y los ejercicios que él da tienen la finalidad de reducir progresivamente el abismo que los separa” (Rancière, 2007, p.15). Ante esto, nos vemos en la imperiosa necesidad de enfatizar que la figura de este maestro explicador en lugar de potenciar la emancipación sólo la atrasa o dicho de otro modo la desplaza pues sus estrategias solo la recrean, nunca se llega a un escenario donde los estudiantes tengan los mismos conocimientos, por el contrario, debe mantener siempre un conocimiento no dicho algo que ellos no saben para administrar el conocimiento poco a poco y para ello existen toda una especie de dispositivos como los exámenes y los castigos, esto es, aquellos regímenes disciplinarios que bien supo mostrar Foucault (2000) en su famosa obra *Vigilar y castigar*.

Así, la tarea específica del maestro explicador consiste en reemplazar la ignorancia por el saber, y abonar en la creación de nuevas ignorancias para que de esta manera se vuelva a repetir la misma operación. “Para reemplazar la ignorancia por el saber, debe caminar siempre un paso adelante, poner entre el alumno y él una nueva ignorancia” (Rancière, 2007, p.33). De esta forma, resulta claro que la recreación incesante de la desigualdad de saberes es la matriz que sostiene la lógica pedagógica de la instrucción. Desde esta perspectiva, el ignorante se sitúa en una posición de desventaja, ya sea desde su nula conciencia de clase, así como de los conocimientos de los que carece.

Bajo esta óptica se normaliza la exclusión del ignorante del mundo cultural y académico, dado que no tiene conciencia de su ignorancia, ni de su condición, y por tanto no puede aportar algo relevante para la transformación social. Por lo general, se reduce a una figura marginal de la que se nutren los grandes discursos enfocados en dar cuenta de cómo viven sus vidas en este mundo desigual, qué productos consumen, cómo sobreviven en la precariedad, es decir, narran el modo en el que viven su vida. No obstante, esta lógica no aspira a sacarlos de dicha condición, y pocas veces se crean proyectos que reivindiquen estas formas de desigualdad.

En consecuencia, a Rancière (2010) le interesa rescatar la segunda forma de ser maestro, esto es, la figura del maestro ignorante, que como presentamos en lo anterior, rescata a través de la figura de un pedagogo del siglo XIX llamado Jacotot. La historia de este pedagogo francés inicia cuando decide exiliarse en Bélgica y trabajar como profesor con estudiantes cuyo idioma le era desconocido. No obstante, este desconocimiento no fue un obstáculo para llevar a cabo el ejercicio de su profesión, dado que se dio cuenta que los jóvenes podían aprender de manera autónoma tomando el control de su propia inteligencia: “Con su enseñanza desde la ignorancia, Jacotot puso en cuestión las promesas emancipadoras ilustradas y sus presupuestos”. (Rancière, 2007, p.65). A este respecto, la reflexión del pedagogo reconduce las ideas progresistas sobre la relación entre instrucción y emancipación, para revertir estos supuestos y negar la distinción entre aquellos destinados a generar la “libertad” por medio de la concientización y los necesitados de ella. De este modo Jacotot: “desenmascara las trampas que entraña la idea misma de emancipación,

cuando convierte a unos en emancipadores y a otros en necesitados de emancipación. Jacotot puso al descubierto la nueva coartada de la desigualdad vestida de promesa de libertad”. (Rancière, 2007, p.67) De ahí que estas reconsideraciones anulen la acción de emancipar y la tarea de recibir concientización para lograr tal fin, lo cual a su vez supone, la necesidad de elogiar la ignorancia como una vía alternativa para erradicar la ley de la dominación. A tal efecto, Rancière (2010) subraya: “Pues en rigor de verdad no hay ignorante que no sepa ya un montón de cosas, que no las haya aprendido por sí mismo, mirando y escuchando a su alrededor, observando y repitiendo, equivocándose y corrigiendo sus errores” (p.12). De tales aseveraciones se desprende que la supuesta ignorancia de los “incapaces” no existe en su totalidad, esto es, posee conocimientos adquiridos de manera autónoma, simplemente llevando su existencia dentro del ámbito de la vida misma y perfeccionándolos a través de simples mecanismos como lo es la prueba y el error. No obstante, este tipo de aprendizaje no entra dentro del ámbito legítimo del maestro explicador, pues como escribe el filósofo: “Pero ese saber, para el maestro, no es más que un saber ignorante, un saber incapaz de ordenarse de acuerdo con la progresión que va de lo más simple a lo más complejo.” (Rancière, 2010, p.12).

Las evidencias anteriores ayudan a Rancière a sostener su método de la igualdad de las inteligencias. Con ello es capaz de cuestionar los postulados de su profesor Althusser, y rechazar la idea que sustenta que es a partir de la concientización, es decir, de la comprensión y conocimiento de los mecanismos de operatividad del sistema dominante como la humanidad se liberará de sus ataduras. De este modo, Rancière se atreve a afirmar que no necesitamos un maestro explicador que nos ayude a suprimir nuestro no conocimiento, y por tanto, todos somos capaces. Así reelabora en otra dirección su pensamiento, proponiendo un paisaje paralelo donde la libertad de los sentidos y el pensamiento agujerean la cotidianidad abriendo la posibilidad de otra dimensión existencial.

Y bien, ¿Qué significa afirmar que todas las inteligencias son iguales? De entrada, la igualdad de las inteligencias es la afirmación de que cualquiera tiene la capacidad de ser partícipe de impulsar sus capacidades, y por tanto no existen inteligentes y tontos, conocedores y no conocedores, sabios y embrutecidos. No hay tal distinción. Al respecto Rancière (2007) señala: “La interpretación de la igualdad que Rancière propone remite más bien a la igualdad de las inteligencias y a la capacidad que tiene cualquiera (*no importe qui*) de hablar y ocuparse de asuntos comunes”. (p.35). Esta apreciación le concede acercarse desde un horizonte renovado a la historia de los obreros, así como caracterizar tanto a la política y a la estética bajo un enfoque muy peculiar. La cuestión radica, en efecto, en entender que no tenemos que aleccionar a nadie, que no hay jerarquías del saber, y que en este reparto de lo sensible pueden darse voces emancipadas capaces de decir y hablar sin el dispositivo asignado por los lugares que ocupan o las tareas que hacen.

Con estas ideas en mente Rancière advierte (2010): “La inteligencia colectiva de la emancipación no es la comprensión de un proceso global de sujetamiento. Es la

colectivización de las capacidades invertidas en esas escenas de disenso”. (p.46). De ahí que el saberse sujetos o inmersos en relaciones de poder como lo señalaba Foucault (2007) por ejemplo, no favorece la liberación política y estética de los individuos, por el contrario, dicha acción conlleva derrumbar la línea de los límites policiales para saltar hacia un horizonte donde al igual que el teatro ya no hay actores y espectadores puesto que la esfera se vuelve horizontal. De esta forma, nuestro autor se deslinda de todo proyecto enfocado en socializar conocimiento o comprensión del funcionamiento opresivo de la maquinaria “capitalista” para elogiar en cambio el potencial emancipatorio de la ignorancia. A tal efecto Rancière (2010) refiere: “Es la puesta en obra de la capacidad de cualquiera, atributo de las cualidades de los hombres sin cualidades”. (p.49). Y bien, con estas ideas se desvanece la distinción entre los que saben y no saben, entre los que tienen apertura a la gran enciclopedia de los saberes y los que están condenados a la idiotez, es decir, se anula el reparto de los saberes dando pauta a una desmitificación del conocimiento y reconfigurando la capacidad de los iguales.

En suma, la experiencia del maestro ignorante es el eje clave que le permite a Rancière repensar la noción de emancipación intelectual, de este modo, depura la tradición emancipadora cuya sentencia común se orientaba al final de un proyecto histórico, para redimirla en cambio, una posibilidad emancipadora desde la igualdad de las inteligencias como una cualidad que desliga la relación entre conocer y no conocer para favorecer la entrada de los cualquiera.

Hasta aquí hemos intentado explicar cómo Rancière se deslinda de la concientización como vía para la emancipación y propone en cambio la igualdad de las inteligencias. Asimismo, crea el concepto de disenso como un dispositivo capaz de desconectarnos del orden policial. A continuación, abordaremos algunos indicios que aporta el filósofo francés para comprender qué es el disenso y por qué no es un concepto exclusivo de ciertas clases sociales, sino que desde su propuesta, cualquiera puede ser partícipe de ese nuevo universo disensual, que sin duda, es una renovada experiencia existencial.

DISENSO

El disenso es uno de los conceptos transgresores creados por Rancière, que en ocasiones, puede provocar malestares, sobre todo, en algunos sectores del mundo académico donde mayormente abunda el consenso, concepto desarrollado por el filósofo alemán J. Habermas (1987). Haciendo un gesto crítico, a la teoría de la acción comunicativa, la originalidad de Rancière reside, en mostrar el conflicto que conlleva el ponerse de acuerdo en temas de orden político. Por el contrario, para el filósofo francés resulta esencial partir del desacuerdo del marco existente que regula las relaciones sociales, con el fin de quebrar el diálogo que fundamenta la comunidad platónica, como mencionamos anteriormente. De ahí que sea prudente dimensionar al disenso en contraposición al consenso y asumir en cambio, un claro cambio de trayectoria.

Rancièrre (1996) en su libro *El desacuerdo* sustenta que uno de los requisitos para que surja la política emancipadora radica en abordar el disenso o desacuerdo, es decir, contradice la idea generalizada que apuesta por estar de acuerdo, mediante un consenso, que finalmente no aspira a construir otra comunidad política, sino sólo reafirmar o reconstruir la que ya está dada. Ésta se caracteriza, en efecto, como ya lo abordamos en lo anterior, como una distribución determinada de los lugares y las acciones producto de las ideas postuladas por Platón.

En consecuencia, Rancièrre se desliga de todo consenso o acuerdo y afirma que sólo a partir del disenso se puede construir otra arquitectura política y estética. Y bien, ¿Qué ejemplos proporciona Rancièrre para hablar de disenso? ¿Será que sólo a partir del disenso podemos hablar de “la política verdadera”?

De entrada, es oportuno mencionar que el disenso es un concepto transformador, porque posee la potencia reflexiva y sensorial para ser coherente con la igualdad de las inteligencias dado que afirma que no es necesario ser un intelectual, ni tampoco tener un gran capital cultural para participar en estas escenas de liberación. Ahora bien, nuestro filósofo crea este concepto a partir de sus investigaciones del movimiento obrero del siglo XIX, y encuentra que se han presentado experiencias de disenso desde la incapacidad intelectual o al margen de un científico alfabetizador de las estructuras sociales. Para comprobar esto, Rancièrre (2010) revisa un periódico revolucionario de la época de la revolución francesa y descubre un documento poético escrito por un carpintero. En ese texto el trabajador narra la experiencia disensual que experimentó:

Creyéndose en casa, mientras no ha terminado la habitación que está entarimando, aprecia la disposición del lugar, si la ventana da a un jardín o domina un horizonte pintoresco, por un momento detiene sus brazos y planea mentalmente hacia la espaciosa perspectiva para gozar de ella mejor que los poseedores de las habitaciones vecinas. (p. 63)

A partir de la experiencia anterior, el cambio de apreciación de la mirada, sumerge al carpintero en un espacio inaudito, sus conexiones neuronales se mueven hacia otra cuadratura y un gozo inesperado habita cada una de las ramificaciones de su cuerpo: “Pero lo que hay en el corazón de esta descripción es una disyunción entre la actividad de los brazos y la de la mirada que sustrae al carpintero esta doble dependencia” (Rancièrre, 2010, p.63). Este ejemplo comparte la interrupción que experimenta el obrero dentro de su tiempo laboral, dislocándolo de sus hábitos cotidianos y abriendo la posibilidad descubrir otra sensorialidad. Además, se vive una disociación de las formas de ser obreros, es decir, rompe con la identidad fija que designa porque el disenso implica ya una forma de desobjetivización.

El disenso produce una deslocalización de los sentidos al sustraer de su horizonte habitual las acciones y los afectos para encauzarlos hacia una renovada forma de percibir “la realidad”. Esto significa que dicha disolución puede acaecer desde las coordenadas cotidianas, es decir, no es necesario trasladarse físicamente a otro lugar, el disenso puede ocurrir desde el espacio y abordarlo desde una operatividad distinta de los latidos

corporales. Así pues, esta disociación de la experiencia se muda hacia una vitalidad que es cambiada en ese mismo momento derribando la policía sensorial permitiendo apoderarse de otra perspectiva y aboliendo la falta de tiempo para experimentar otras intensidades de vida. Bajo este tenor, Rancière (2010) anota:

Es el trabajo que produce disenso, que cambia los modos de presentación sensible y las formas de enunciación al cambiar los marcos, las escalas o los ritmos, al construir relaciones nuevas entre la apariencia y la realidad, lo singular y lo común, lo visible y su significación (p.67)

A partir de lo ulterior, podemos decir que el disenso es la práctica de alterar la familiarización con la que asumimos nuestra experiencia diaria. Esto en definitiva conlleva un entorno distinto, donde la forma en la que enmarcamos la presentación sensorial y decible del mundo, se trastorna ante la generación de combinatorias nuevas entre la apariencia y la realidad. Al respecto, Rancière (2010) subraya:

Este trabajo cambia las coordenadas de lo representable; cambia nuestra percepción de los acontecimientos sensibles, nuestra manera de relacionarnos con sujetos, la manera en la que nuestro mundo es poblado de acontecimientos. (p.63)

Las sentencias allí esgrimidas implican mover la mirada hacia otro horizonte, amplificarla o simplemente detenerla ante un acontecimiento inaudito que la enajenación de sus sentidos le impedía contemplar. De este modo, encuentra un afuera por más efímero y simple que sea es transgresor, dado que ese rasgo de libertad seguro se volverá una experiencia luchar.

De esta manera, será esencial realizar un quiebre entre los distintos órdenes jerárquicos para dar pauta a la posibilidad de pensar afirmativamente que otros mundos de vida son posibles. Esto en definitiva nos lleva a interrogar ¿Cómo contribuir a una distribución distinta de las formas de vida a la impuesta por el orden policial? *Modus vivendis*, explorar de una manera diferente los acontecimientos quizá sea una manera diferencia de democratizar la experiencia.

El disenso produce rupturas, esto implica entre otras cosas, reapropiaciones del espacio y tiempo donde cada uno de los sentidos se desliga de su operatividad cotidiana para fortificarlos e introducirlos en otra sintonía, de este modo, la distribución de nuevas formas de vida es una: “Al romper las jerarquías entre sujetos, acontecimientos, percepciones y concatenaciones que gobernaban la ficción clásica, ha contribuido a una nueva distribución de las formas de vida posibles para todos” (Rancière, 2010, p. 61).

En suma, el disenso es una propuesta filosófica coherente con su creador, dado que este pensamiento no se arraiga sólo en la lógica de la denuncia y en la diagnosis, sino que, bajo la lupa de Rancière, se torna posibilidad emancipatoria, reactivando los callejones sin salida del marxismo cientificista, los intelectuales de la “desigualdad” y el maestro explicador. En cierta forma, la propuesta disensual configura una distribución geométrica de las subjetividades reconstruyendo formas distintas de habitar e impulsar la vida hacia otros horizontes, donde cualquiera puede nutrirse del impulso afirmativo de la lógica de la igualdad.

RETOS Y POSIBILIDADES DEL MÉTODO DE LA IGUALDAD

Uno de los objetivos de este artículo fue explorar los conceptos de emancipación, emancipación intelectual e igualdad de las inteligencias. Asimismo, abordamos el concepto de disenso como eje afirmador del pensamiento rancieriano. A partir de ahí, podemos problematizar de qué maneras o formas podríamos implementar el método de la igualdad en un horizonte educativo, donde se siguen reproduciendo la figura del maestro explicador y también en un ambiente académico e intelectual donde se sigue apostando por la concientización como vía para aminorar los efectos represivos del orden policial. (Rancière, 1996, p. 33).

Sin duda, uno de los grandes retos a los que se enfrenta esta filosofía son el hábito y la costumbre en la práctica docente, donde tanto los profesores como los estudiantes operan bajo la inercia de la explicación, es decir, los que desean aprender desean escuchar, y pocas veces, se aventuran a una búsqueda intelectual propia. Y si a ello aunamos que a la mayoría de los estudiantes les parece aburrida la lectura, tal y como lo describió Mark Fisher (2016) en su realismo anticapitalista, pues nos encontramos ante un panorama poco favorecedor.

Por otro lado, en un paisaje esperanzador, el método de la igualdad es una propuesta ante la falta de alternativas, sobre todo, en los filósofos de la llamada “posmodernidad” donde se afirmó una y otra vez, que ya no era posible apostar por la creación de narrativas que apelaran a la transformación social, dado que todo había sido territorializado por el capitalismo salvaje; y nos encontrábamos, ante el fin de los grandes metarelatos. (Lyotard, 1987).

En consecuencia, el método de la igualdad contrarresta ese mundo sin salida alguna, y rehabilita en cambio, una política emancipatoria desde una temporalidad presente, donde ya no se vislumbra la libertad como un panorama inalcanzable, sino que, a través de la práctica del disenso se pueden resquebrajar las murallas atosigantes del orden policial para aspirar a otra vida, tal y como lo enuncia Rancière (2010) al pensar en Rilke: “No hay ningún lugar ahí, que no te vea: debes cambiar tu vida” (p.63).

CONCLUSIONES

En la introducción de este trabajo se realizaron preguntas y objetivos que se relacionaban con la revisión del concepto de emancipación, igualdad de las inteligencias y disenso. Para tratar de responder a estos cuestionamientos se tomó como eje central de la investigación del pensamiento de Jacques Rancière. Así, señalamos cómo el filósofo francés objeta al marxismo cientificista la hipótesis que supone que la emancipación se alcanza a través de la concientización intelectual. Es decir, rechaza que exista un emancipador y otro ser necesitado de ser emancipado, esto es, una diferenciación entre la lógica del conocer y el saber. De este modo, Rancière sostiene que una de las condiciones que se tienen que tomar en cuenta para que emerja la emancipación es a través de la igualdad de las inteligencias,

esto significa que ya no existen sujetos más capaces que otros, ya que dicha igualdad se desvanece entre denominaciones tales como clase intelectual y clase trabajadora. De esta forma, elimina la desigualdad que de entrada se da entre los capaces y los incapaces, donde ante todo existe una cuenta entre quienes son beneficiados a través de capitales culturales y acceso a la educación y quiénes no. Esto significa que cualquier proceso encaminado a la “toma de conciencia” reproduce la brecha de desigualdad entre los que poseen capital cultural y aquellos que no. De ahí que para que estas energías militantes se fortalezcan y realmente incidan en una transformación social deben partir de la igualdad de las capacidades de todos, es decir, anular la distribución jerárquica de los saberes, y dar cuenta de que cualquiera puede formar parte de este gran torrencial de transformación.

Con base a lo anteriormente expuesto, fue posible pensar que, a partir de la igualdad de las inteligencias el concepto de disenso se torna igualitario, y a su vez, constituye una propuesta esperanzadora en el pensamiento ranceriano. De acuerdo con esta exploración el disenso se concreta como una alternativa de transformación vital de los individuos a través de una transfiguración de sus formas de mirar, decir, y pensar. Así, cualquier ser humano puede abrir otra puerta existencial más allá de su condición de clase y capital cultural.

En vistas a sugerir una reflexión final podemos afirmar que uno de los acierto del pensamiento de Rancière consiste en crear zonas de esperanza en donde no existen jerarquías ni distinciones sobre quiénes tienen acceso a tener una vida mejor o quiénes no. Sin embargo, una tarea importante sería cuestionar: ¿Estamos preparados –tanto profesores como estudiantes- para asumir la igualdad de las inteligencias? ¿Cuáles son las dificultades para llevarla a la práctica ante el arraigo de la concientización y la lógica de la denuncia?

Adicionalmente, una de las grandes lecciones de Rancière (2017) nos lleva a reflexionar sobre una práctica común entre los intelectuales y maestros explicadores cuya tarea consiste en concientizar:

Si crees que todo el mundo que te rodea está compuesto de idiotas satisfechos de su condición, ¿por qué quieres cambiarlo? Más aún, ¿con quiénes quieres emprender la tarea de cambiarlo? Tales discursos “radicales” son de hecho discursos a-críticos, discursos idiotizantes creados únicamente para demostrar la superioridad de aquellos que los pronuncian (p. 10).

Finalmente, es tarea de todos esgrimir el motor transformador del pensamiento ranceriano, para en la medida de lo posible, reestructurar nuestras formas de ejercer la crítica, desarrollar la práctica docente, y nuestros modos de relacionarnos con esa masa de “embrutecidos” que en ocasiones nos llenan de ira y enojo, pues paradójicamente en ocasiones nos tornamos incapaces de integrarlos a nuestros mecanismos educativos, por el arraigo de la idea de concientización. Al final, las hipótesis irracionales que propone Rancière – como él mismo lo señaló- resultan refrescantes ante un panorama desolador que repite una y otra vez la tarea interminable de “desenmascarar los fetiches o la interminable demostración de la omnipotencia de la bestia”.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1988). *La filosofía como arma de la revolución*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Foucault, M. (2008). *El gobierno de si y el gobierno de los otros*. Buenos Aires: FCE
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: FCE
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Lyotard, F. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Editions de Minuit.
- Rancière, J. (2010). *El Espectador Emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rancière, J. (2003). *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (1996). *El Odio a la Democracia*. Buenos Aires: Manantial.
- Rancière, J. (1996). *El Desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (1996). *En los Bordes de lo Político*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (1998). *La noche de los proletarios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2017). Sobre la importancia de la Teoría Crítica para los movimientos sociales actuales. Recuperado de: http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num7/05_Rancière.pdf

Karla Castillo Villapudua, Doctora en Ciencias Educativas por el IIDE (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo) Universidad Autónoma de Baja California. Maestría en Docencia por la (UABC) Licenciada en Filosofía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel C. También cuenta con perfil PRODEP y en la actualidad se desempeña como docente de licenciatura en las áreas de Tronco Común de Pedagogía, Asesoría Psicopedagógica y Filosofía. Cuenta con más de 10 publicaciones (como autor y coautor) nacionales e internacionales, en el área de educación entre libros, capítulos del libro, artículos en revistas indexadas-arbitradas y ponencias en extenso en el área de Epistemología y Educación. Es miembro del Cuerpo Académico Paradigmas y Modelos Educativos. Su línea de trabajo es Epistemología, Investigación Narrativa, Prácticas docentes y Filosofía Contemporánea. Actualmente es coordinadora de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California, México.

Ma. Antonia Miramontes Arteaga, Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, en México, Maestra en Docencia por la Universidad Autónoma de Baja California, Doctora en Estudios del Desarrollo Global por la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1, 2016-2018. Actualmente es docente en licenciatura en las áreas de educación y pedagogía. Cuenta con más de 10 publicaciones (como autor y coautor) nacionales e internacionales, en el área de educación entre libros, capítulos del libro, artículos en revistas indexadas-arbitradas y ponencias en extenso. Es líder del Cuerpo Académico Paradigmas y Modelos Educativos. Su línea de trabajo es la Educación comparada y procesos de aprendizaje. Miembro de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía. Actualmente es coordinadora de la licenciatura de Asesoría Psicopedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Baja California, México.

Relación entre ética y poesía en la oratoria política de José Martí

Relationship between ethics and poetry in the political oratory of José Martí

Mercedes Rodríguez Menéndez¹

¹Universidad Raúl Gómez García, email: mechy@cug.co.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2181-2396>

Resumen: La oratoria martiana es objeto de estudio en la educación superior cubana con el propósito de destacar los principios éticos que el tribuno enarbola, pero se obvia la valoración de la poesía en la que estos se sustentan. Demostramos en este trabajo cómo ambos aspectos se relacionan a través del análisis de algunos de sus discursos políticos más importantes.

Palabras Clave: José Martí, discursos martianos, orador, oratoria, análisis literario.

Abstract: The martial oratory is the subject of study in Cuban higher education with the purpose of highlighting the ethical principles that the tribune raises, but the appreciation of the poetry in which these are sustained is ignored. We demonstrate in this work how both aspects are related through the analysis of some of their most important political discourses.

Keywords: José Martí, Marti discourses, orator, oratory, literary analysis.

Recepción: 09 de julio de 2019

Aceptación: 8 de enero de 2020

Forma de citar: Rodríguez Menéndez, M. (2020). Relación entre ética y poesía en la oratoria política de José Martí. *Voces De La Educación*, 5(9), 171-182.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Relación entre ética y poesía en la oratoria política de José Martí

Introducción

Según diccionarios especializados como el *Diccionario de la lengua española* (2019), y el *Diccionario reverso* (2019), la oratoria es el arte de la elocuencia que tiene como propósito esencial convencer al público oyente, y a la persona que lo ejerce se le denomina orador.

Uno de los más grandes oradores de todos los tiempos, Marco Tulio Cicerón, en sus obras *Diálogos del orador* y *De oratore* destaca que el hombre que practique este arte debe ser un conocedor de las pasiones humanas; ha de poseer una alta erudición, cierta amenidad y gracia, un estilo agudo y urbano; y debe estar capacitado para responder y atacar con rapidez.

Para Álvarez (2007), “la oratoria es una acción comunicativa socio colectiva oral, de un hablante individual a un oyente colectivo, destinada, en lo esencial, a convencer de una manera intensa para que el auditorio asuma una actitud determinada frente a una cuestión específica” (p.10).

Por su parte, Hernández y García (2008) refieren que:

En la oratoria se pone de manifiesto toda la personalidad del orador-sus actitudes, sus traumas personales, sus conocimientos y sus ignorancias. El orador, con su discurso, con sus expresiones y con sus gestos, con su seguridad o con sus vacilaciones, descubre sus cualidades y sus defectos, y pone en juego múltiples mecanismos y diversas habilidades. (p. 24)

Todas estas definiciones coinciden en que una de las funciones principales del arte oratorio es persuadir al auditorio para que este tome partido, y que para lograrlo el orador ha de servirse de recursos actorales, léxicos, y expresivos.

Por tanto, considero que en un discurso es tan importante lo que se dice, el asunto que se aborda, el argumento que se expone, como el lenguaje, los recursos expresivos, el tono y el estilo que se selecciona para transmitirlo; y un buen orador, por tanto, debe saber armonizar contenido y forma para lograr el propósito que se ha trazado con su alocución.

Martí y el arte oratorio

Magistral exponente en Cuba y toda Latinoamérica de una oratoria en la que se conjugan todos los caracteres antes referidos es la de José Martí Pérez. El estudio y la práctica de este arte le permitió conocer de primera mano importantes oradores españoles, latinoamericanos y norteamericanos; enjuiciar la miseria conceptual e integridad moral de algunos; identificar la falta de escrúpulos, el cinismo y la mentira que caracterizaba el discurso de aquellos que llamó cortesanos de las multitudes o mercaderes de la opinión; y esbozar sus propias consideraciones sobre la oratoria y el orador que dejó plasmadas en múltiples documentos.

Sobre la importancia de que el orador posea una cultura universal subrayó: “Orador sin instrucción es palmera sin aire (...) El orador necesita un conocimiento general de la Historia que prueba, de la Literatura que ameniza, de las artes que embellecen, de las ciencias políticas que fundan” (Martí, Vol. 19, p.449).

Como características del orador recalcó que ha de ser entusiasta y vehemente: “Orador es varón justo generalmente instruido, que habla con palabras no nacidas de la Retórica, ni del estudio de los labios. El hombre virtuoso instruido que expresa ardientemente la pasión” (Martí, Vol. 19, p.450).

Pero además puso especial énfasis en el hecho de que el orador ha de ser ejemplo de honradez y decoro: “Las palabras deshonran cuando no llevan detrás un corazón limpio y entero. Las palabras están de más cuando no fundan” (Martí, Vol. 4, p.248). Consideración muy particular que está en consonancia con los principios morales que defendió durante toda su vida.

De todo ello se colige que para Martí un buen orador no es solo un hombre culto, con conocimientos amplios sobre disímiles temas, sino además un ser fogoso, intrépido, honrado, con una sensibilidad especial; y un buen discurso no es producto solo del razonamiento, de las ideas, de los juicios, sino también del sentimiento, del espíritu. De la comunión de todos estos elementos nace la particular oratoria martiana que instruye, emociona, persuade, convence y estimula a la acción; base de su eticidad.

Y, por otro lado, y en estrecha relación con lo anterior, está la base de su *ornatus*, lo poesía como sinónimo de una belleza que adquiere concreción a través de un lenguaje poblado de imágenes osadas, metáforas excepcionales, y prosopopeyas originales entre otros recursos tropológicos y expresivos por medio de las cuales convierte naturaleza, objetos, vivencias y hombres en símbolos de justicia y libertad.

Por tanto, para comprender en toda su magnitud los mensajes de naturaleza política, social y esencialmente éticos que Martí defiende en sus discursos políticos hay que reconocer e interpretar los recursos tropológicos y expresivos de que se vale para ello. El profesor universitario que tiene entre sus temas de estudio la oratoria martiana ha de tener en cuenta esta relación, pues solo así el estudiante será capaz de valorar una obra admirable no solo por lo que comunica sino también por la forma que se emplea para ello.

A partir de estas consideraciones analizo, a través de fragmentos de algunos de los discursos políticos más importantes de José Martí, cómo se da esta particular simbiosis entre eticidad y poesía. Vista la primera en los mensajes que utilizó para movilizar la conciencia de hombres y mujeres que deseaban el cese del dominio español, en el convite a la acción, en la alabanza de hombres y mujeres que entregaron la vida por la causa libertaria, en la defensa de la independencia de cubanos y latinoamericanos; y la segunda (la poesía) en la utilización de un lenguaje siempre artístico, poético, plagado de recursos tropológicos y lingüísticos que supo manejar según las circunstancias.

Los discursos políticos de Martí

Fueron muchos los discursos que Martí pronunciara en ciudades de los Estados Unidos, Jamaica, República Dominicana, Costa Rica y Panamá. Desdichadamente solo han quedado reproducidos escasamente unos catorce publicados en folletos de la época o en los periódicos *El Porvenir*, y *Patria*, de Nueva York. Los que pronunció en Tampa fueron tomados en versión taquigráfica por Francisco María González, lector del taller de Eduardo H. Gato, de Cayo Hueso.

El estreno de Martí como orador puede situarse en el juicio ante el tribunal militar que lo condenó a presidio con solo 17 años de edad, y al que convenció de ser el mayor culpable de los hechos que se juzgaban¹.

Ya se vislumbra en su alegato condenatorio de un régimen despótico y abusivo la locuacidad que le caracterizaría:

Negación de la palabra, negación del pensamiento, todas las negaciones hemos sufrido bajo la forma hipócrita de un derecho negativo representado, no por jueces de mano suave, corazón sensible y juicio recto, sino por manos de hierro, corazones de fiera y juicios venales. (Valdés, p.368)

Para arremeter contra un gobierno representado por jueces corruptos e inhumanos que no respetan los más elementales derechos de los cubanos, el joven recurre a la reiteración del sustantivo negación en tres oraciones continuadas, y de epítetos que se suceden de forma vertiginosa.

Ya en el exilio, tanto en Madrid como en México, se escuchó la voz de Martí en reuniones y logias en las que se reunían obreros e intelectuales, pero fue en Guatemala donde comenzó a desarrollar a plenitud el arte de la oratoria, al punto que en algunos círculos clericales opuestos al régimen liberal comenzaron a llamarle Doctor Torrente.

Durante su estancia en La Habana, después del Pacto del Zanjón², pronunció las primeras alocuciones que demostraron sus potencialidades para juntar hombres y guiar sus destinos políticos.

La disertación del 28 de febrero de 1879 en el Liceo de Guanabacoa, con el propósito de honrar la memoria de Alfredo Torroella³, le proporcionó un resonante éxito. En esta la figura del periodista e independentista cubano cobra verdadera dimensión y estatura a través de la

¹A causa de los sucesos del teatro Villanueva se producen varios registros en las viviendas de muchos criollos intelectuales, entre ellos la casa de Fermín Valdéz Domínguez, donde se encuentra una carta firmada por Martí y dirigida al condiscípulo Carlos de Castro y de Castro, en la cual lo acusa de traidor por no apoyar la causa criolla y haberse alistado en el ejército español. Juzgado en consejo de guerra, Martí fue condenado a seis años de cárcel, y Fermín Valdéz a seis meses.

²Manuscrito que recoge las bases para poner fin a la llamada Guerra de los Diez Años (1868- 1878), suscrito por una parte de los dirigentes políticos y militares cubanos, sin que se garantizara el cumplimiento de ninguno de los dos principales objetivos de la contienda: alcanzar la independencia y eliminar la esclavitud.

³Periodista cubano que vivió entre 1845 y 1879. Relacionado con el movimiento independentista cubano, tuvo que marchar a Méjico en 1868, donde conoció a José Martí.

súplica que el tribuno hace a la Muerte en continuas oraciones nominales en las que, paradójicamente, la parca va cobrando vida ante los ojos de quienes le escuchan.

¡Muerte! ¡Muerte generosa! ¡Muerte amiga. . .! ¡Seno colosal donde todos los sublimes misterios se elaboran; miedo de los débiles; placer de los valerosos; satisfacción de mis deseos; paso oscuro a los restantes lances de la vida; madre inmensa, a cuyas plantas nos tendemos a cobrar fuerzas nuevas para la vía desconocida donde el cielo es más ancho, vasto el límite, polvo los pies innobles, verdad, al fin, las alas; simpático misterio, quebrantador de hierros poderosos; nuncio de libertad . . . te hemos robado un hijo . . .! (Martí, Vol. 5, p.88).

Para lograr una mayor vitalidad y concentración en la transmisión de la solicitud perentoria que más adelante aparece utiliza la elipsis del sujeto la muerte y de la forma verbal es:

¡Digno era de ti, pero nos hace falta. . .! (...) Búscalos si lo quieres, en el hogar de los desnudos, junto al lecho de los enfermos, en el corazón de los honrados, en la grave memoria de los hombres, en las pálidas almas de las vírgenes. ¡Pero si tanto has de arrancarnos para llevarlo a tu hondo seno, ¡ay! ¡nunca vengas, que las vírgenes y los honrados nos hacen mucha falta! ¡Muerte, muerte generosa, muerte amiga! ¡Ay! ¡Nunca vengas! (Martí, Vol. 5, p.88).

Para destacar el valor de Torroella para “los desnudos”, “los enfermos”, “los honrados”, el tribuno conversa con la muerte, y la pone ante la disyuntiva de llevárselo con ella o dejarlo entre los que lo necesitan. En un intento por sensibilizarla refiere sus mejores cualidades (generosa, amiga) a través de un paralelismo con el inicio del párrafo anterior que estimula cierta musicalidad. Así junta, en una imagen encomiástica, el epíteto exacto y preciso, la prosopopeya elegante, y la invocación necesaria para exaltar la obra del que fuera maestro, poeta, dramaturgo y luchador por la independencia de Cuba.

La alocución que abre definitivamente la trayectoria de Martí como orador político fue la que efectuara en el banquete que el Partido Liberal ofreciera el 26 de abril de 1879 al periodista Adolfo Márquez Sterling⁴, donde, sin temor alguno, expresa su postura ante la política cubana.

En este discurso el tribuno brinda por una política bizarra, osada, que responda a los intereses de la patria, de los desposeídos. Para ello elabora un extenso párrafo que divide en dos partes contrapuestas conformadas por oraciones condicionales que cierran con el verbo brindar, en el primer caso como sinónimo de consagración, tributo y ofrecimiento; en el segundo acompañando el quebrantamiento de la copa y un rotundo no.

Si tal, y más amplia y completa, hubiera de ser la política cubana; si hubieran de ponerse en los labios todas las aspiraciones definidas y legítimas del país, bien que

⁴Periodista cubano nacido en Puerto Príncipe el 27 de mayo de 1827. Desde diferentes periódicos libró sus más ardorosas campañas y sus más recias polémicas contra dos periódicos proespañoles de la época.

fuese entre murmullos de los timoratos, bien que fuese con repugnancia de los acomodaticios, bien que fuese entre tempestades de rencores:-si ha de ser más que la compensación de intereses mercantiles, la satisfacción de un grupo social amenazado y la redención tardía e incompleta de una raza que ha probado que tiene derecho a redimirse:-si no se ha extinguido sobre la tierra la raza de los héroes y a los que fueron suceden los héroes de la palabra y del periódico; si al sentir, al hablar, al reclamar, no nos arrepentimos de nuestra única gloria y la ocultamos como a una pálida vergüenza;-por soberbia, por digna, por enérgica, yo brindo por la política cubana. Pero si entrando por senda estrecha y tortuosa, no planteamos con todos sus elementos el problema, no llegando, por tanto, a soluciones inmediatas, definidas y concretas; si olvidamos, como perdidos o deshechos, elementos potentes y encendidos; si nos apretamos el corazón para que de él no surja la verdad que se nos escapa de los labios; si hemos de ser más que voces de la patria, disfraces de nosotros mismos; si con ligeras caricias en la melena, como de domador desconfiado, se pretende aquietar y burlar al noble león ansioso, entonces quiebro mi copa: no brindo por la política cubana (Martí, Vol. 4, p. 178).

Resulta este un inusual brindis que me hizo evocar su poema XLV de los *Versos Sencillos* en el que los héroes de la guerra de los 10 años que reposan en claustros de mármol despiertan de un largo sueño pidiendo cuentas a las nuevas generaciones del destino de sus sacrificios y del cumplimiento del deber patriótico.

En este discurso ofrecido a Sterling el tribuno elige epítetos metafóricos: “tempestades de rencores”, “la raza de héroes”, “domador desconfiado”, del “noble león ansioso”, para dejar sentada su participación en la política cubana siempre que esté a favor de los intereses de una patria que reclama su plena emancipación.

Es este un discurso donde el lector puede descubrir no solo al hombre instruido que sabe cómo activar el proceso cognoscitivo sobre una realidad social y política, suscitar reflexiones y afectos, causar empatía y valoraciones; sino también al poeta conocedor de las metáforas, los símiles y el símbolo para abrazar y abrasar a las personas que le escuchan con su aliento apostólico y convencerlos de lo perentorio que resulta unirse por la causa libertaria bajo una política de bien común.

Con la sentencia “Para Cuba que sufre, la primera palabra. De altar se ha de tomar a Cuba, para ofrendarle nuestra vida, y no de pedestal, para levantarnos sobre ella” (Martí 4, p. 269), inicia su alegato del 26 de noviembre de 1891 en el Liceo Cubano que dedica a patria y a todos los cubanos.

Con este exordio tan emotivo que me recuerda sus versos finales de *Yugo y Estrella* en los que Homagno pide a la madre: — “Dame el yugo, oh mi madre, de manera/ Que puesto en él de pie, luzca en mi frente/ Mejor la estrella que ilumina y mata” (Martí, Vol. 16, p.367), Martí capta desde el primer minuto la simpatía del público oyente, y llama su atención sobre el tema que trataría más adelante.

Para enunciar su fe en la hermandad de los cubanos en un bien común, y su confianza en los que aman y trabajan a favor de la nación dentro y fuera de ella se vale de imágenes vehementes, organizadas en tres oraciones psicológicas.

¡De todos los cubanos! ¡Yo no sé qué misterio de ternura tiene esta dulcísima palabra, ni qué sabor tan puro sobre el de la palabra misma de hombre, que es ya tan bella, que si se le pronuncia como se debe, parece que es el aire como nimbo de oro, y es trono o cumbre de monte la naturaleza! Se dice cubano, y una dulzura como de suave hermandad se esparce por nuestras entrañas, y se abre sola la caja de nuestros ahorros, y nos apretamos para hacer un puesto más en la mesa, y echa las alas el corazón enamorado para amparar al que nació en la misma tierra que nosotros, aunque el pecado lo trastorne, o la ignorancia lo extravíe, o la ira lo enfurezca, o lo ensangrienta el crimen. ¡Cómo que unos brazos divinos que no vemos nos aprietan a todos sobre un pecho en que todavía corre la sangre y se oye todavía, sollozar el corazón! (Martí, Vol. 4, p.271)

Este concepto de cubano - el español que ama a esta Isla como su patria, el negro trabajador y honrado, el jornalero que aporta unos centavos de su mísero salario para la lucha independentista, cualquier hombre o mujer que haga suyo el sentimiento de libertad, no solo en el orden político y social, sino además moral, espiritual-, se nos ofrece a través de epítetos y símiles que se van sumando lentamente por medio de la conjunción y, lo que contribuye a que el cubano se vuelva a sinónimo de fraternidad, de entrega desinteresada y de amor, hasta adquirir dimensión inconmensurable: cubano es más que hombre.

Más adelante, para mantener vivo el entusiasmo de las personas honestas y trabajadoras de la emigración, evitar su dispersión y desaliento, y exaltar sus cualidades, emplea de manera reiterada interrogaciones retóricas y el verbo saben; así el tono de la alocución se vuelve cada vez más exaltado y encendido. La comunicación que logra el poeta - orador con su auditorio se da a través de una verdad contenida en palabras hermosas.

¿Qué saben allá de estos tratos sutiles, que nadie prepara ni puede detener, entre el país desesperado y los emigrados que esperan? ¿Qué saben de este carácter nuestro fortalecido, de tierra en tierra, por la prueba cruenta y el ejercicio diario? ¿Qué saben del pueblo liberal, y fiero, y trabajador, que vamos a llevarles? ¿Qué sabe el que agoniza en la noche, del que le espera con los brazos abiertos en la aurora? (Martí, Vol. 4, p.272)

Con este estilo, unas veces pausado, otras veces ágil, pero siempre arrollador, en la misma medida que razona, comenta y decodifica un mensaje que tiene para él plena vigencia y significado, convierte a los que le escuchan en protagonistas de los hechos, en copartícipe de sus ideas.

En el discurso que pronunciara Martí el 27 de noviembre de 1891 en evocación de los sucesos ocurridos en esta misma fecha del año 1871⁵, y que pasaría a ser conocido como *Los Pinos Nuevos*, recurre a la excepcional naturaleza americana para expresar su profundo optimismo.

La naturaleza, enérgica y tormentosa, sosegada y tierna, sirve tanto para mitigar angustias como para recrear esperanzas, memorias y anhelos. El arroyo “cenagoso”; las cañas “pocas y mustias”, “ásperas e hirsutas”; el sol, con su luz súbita, adquieren en esta alocución la capacidad de sufrir, revelarse y tomar partido. Así junta epíteto y prosopopeya en una misma imagen.

Era el paisaje húmedo y negruzco; corría turbulento el arroyo cenagoso; las cañas, pocas y mustias, no mecían su verdor quejosamente, como aquellas queridas por donde piden redención los que las fecundaron con su muerte, sino se entraban, ásperas e hirsutas, como puñales extranjeros, por el corazón: y en lo alto de las nubes desgarradas, un pino, desafiando la tempestad, erguía entero, su copa. Rompió de pronto el sol sobre un claro del bosque, y allí, al centelleo de la luz súbita, vi por sobre la yerba amarillenta erguirse, en torno al tronco negro de los pinos caídos, los racimos gozosos de los pinos nuevos: ¡Eso somos nosotros: pinos nuevos! (Martí, Vol. 4, p.286)

Tumultuosas desfilan las palabras en este párrafo erigido sobre el hipérbaton y las formas verbales correr, mecer, entrar, erguir, romper, que proporcionan un movimiento arrebatado que tiene su punto clímax en el nacimiento de los pinos, símbolo fecundo de esa joven generación dispuesta a entregar la vida por la independencia de Cuba.

El anhelo de Martí por una nación soberana y su confianza en los jóvenes para su obtención se ven expresados en este discurso por medio de una simbología que alcanza nuevas dimensiones pues se nutre de la fuerte carga ética que caracteriza su vida, y de imágenes tomadas del ambiente natural, colores y matices de su América entrañable. No podía faltar lo cimero como expresión de elevación moral del hombre que se empina buscando la luz del sol.

En la velada de la Sociedad Literaria Hispanoamericana del 28 de octubre de 189 dedica su discurso a Simón Bolívar. Para honrar la figura de este prócer de la independencia recurre a una serie de símiles cinéticos en los que la esplendente naturaleza americana con sus llanuras, ríos, peñascos y luz adquiere resonancia épica en comunión con la imagen dramática del hombre verdadero enfrascado en la lucha emancipadora.

Con la frente contrita de los americanos que no han podido entrar aún en América; con el sereno conocimiento del puesto y valer reales del gran caraqueño en la obra espontánea y múltiple de la emancipación americana; con el asombro y reverencia de

⁵En esa fecha fueron injustamente fusilados ocho inocentes estudiantes del primer curso de Medicina de la Universidad de La Habana, acusados de haber mancillado el nicho donde reposaban los restos del periodista español Gonzalo Castañón. Cada año, desde el exilio, Martí recordaba tan horrendo crimen.

quien ve aún ante sí, demandándole la cuota, a aquel que fue como el samán de sus llanuras, en la pompa y generosidad, y como los ríos que caen atormentados de las cumbres, y como los peñascos que viven ardiendo, con luz y fragor, de las entrañas de la tierra, traigo el homenaje infeliz de mis palabras, menos profundo y elocuente que el de mi silencio, al que desclavó del Cuzco el gonfalon de Pizarro. (Martí, Vol. 8, p.241)

El ímpetu, la manera de hablar, la grandeza de Bolívar, y lo que significó su muerte, son exaltados a través de un paralelismo que le permite al tribuno repetir una misma estructura sintáctica en tres oraciones, que tiene su colofón en una última oración donde suprime la forma verbal: “Su ardor fue el de nuestra redención, su lenguaje fue el de nuestra naturaleza, su cúspide fue la de nuestro continente: su caída, para el corazón” (Martí, Vol. 8, p.241).

La introducción sosegada va dando paso a un decir intenso que se sustenta en un cuadro que sobrecoge, honra y prestigia al héroe de múltiples batallas.

Martí aprovecha este discurso para enaltecer la figura de la mujer americana, y para ello apela a epítetos como: valiente, guerrera, indomable, heroica, amantísima, que muestran en cuán gran estima la tenía.

Ni la presencia de nuestras mujeres puede, por temor de parecerles enojoso, sofocar en los labios el tributo; porque ante las mujeres americanas se puede hablar sin miedo de la libertad. Mujer fue aquella hija de Juan de Mena, la brava paraguaya, que al saber que a su paisano Antequera lo ahorcaban por criollo, se quitó el luto del marido que vestía, y se puso de gala, (...) —mujer fue la colombiana, de saya y algodón, que antes que los comuneros, arrancó en el Socorro el edicto de impuestos insolentes que sacó a pelear a veinte mil hombres; —mujer la de Arismendi, para la cual la mejor perla de la Margarita, que a quien la pasea presa por el terrado de donde la puede ver el esposo sitiador, dice, mientras el esposo riega de metralla la puerta del fuerte: «Jamás lograréis de mí que le aconseje faltar a sus deberes»; —mujer aquella soberana Pola, que armó a su novio para que se fuese a pelear, y cayó en el patíbulo junto a él; —mujer Mercedes Abrego de trenzas hermosas, a quien cortaron la cabeza porque bordó, de su oro más fino, el uniforme del Libertador; —mujeres lo que el piadoso Bolívar llevaba a la grupa, fieras indómitas de sus soldados...(Martí, Vol. 8, p.242)

Para recrear escenas inolvidables de la historia de esta América que llamó nuestra se suceden imágenes plásticas donde se fusionan pasajes narrativos y descripciones líricas. El lenguaje artístico es empleado acá con el propósito de reafirmar su ideal americanista, y honrar a mujeres tan valientes e intrépidas como sus hombres.

Entre los recursos a los que recurrió Martí con mayor frecuencia en su oratoria para dejar extractados sus juicios está la sentencia. En ocasiones en un mismo párrafo encontramos hasta cuatro, una a continuación de otra. Ejemplo de ello son las siguientes:

“Los pueblos viven de la levadura heroica. El mucho heroísmo ha de sanear el mucho crimen. Donde se fue muy vil, se ha de ser muy grande. Por lo invisible de la vida corren magníficas leyes” (Martí, Vol. 4, p.286).

“El que vive de la infamia, o la codea en paz, es un infame. Abstenerse de ella no basta: se ha de pelear contra ella. Ver en calma un crimen, es cometerlo” (Martí, Vol.5, p.68).

“En el presidio de la vida es necesario poner, para que aprendan justicia, a los jueces de la vida. El que juzgue de todo, que lo conozca todo. No juzgue de prisa el de arriba, ni por un lado: no juzgue el de abajo por un lado ni de prisa” (Martí, Vol.4, p.274).

En cada uno de estos axiomas está el Martí visionario que sabe cómo utilizar el don de la palabra, en esta ocasión en apretada síntesis, para orientar a un pueblo. En el primer ejemplo demanda bravura y energía a los hombres que desean ver libre a su patria pues no es hora de lamentaciones sino de acción comprometida; en el segundo reclama movilización ante una infamia o un crimen; y en el último critica a los envidiosos, a los celosos que todo lo juzgan sin conocimiento profundo del hecho, e insiste en la necesidad de dictaminar de forma equilibrada, en la valoración de todos los lados del problema, en una justicia que sea para el bien de todos.

Juicios finales

Con su oratoria José Martí cumplió el propósito que se trazó: unir hombres, disponerlos para la lucha, mostrarles el único camino posible para lograr la emancipación total, y dio cumplimiento a uno de sus preceptos sobre el orador al convertirse en un faro visible a muy larga distancia, guía de generaciones pasadas, y mentor de generaciones presentes y futuras, pues su elocuencia era del corazón, y su palabra, coloreada y radiante siempre, salía de sus labios impregnada de sentimientos reales y justos.

La comprensión cabal de todos los mensajes e ideas que transmitió Martí por medio de sus discursos políticos solo se logra si enseñamos al lector a apreciar la relación que en ellos se da entre el hombre juicioso, honesto, culto, y optimista que logró fundir ética y política en un todo armónico, y el poeta que manejó a su antojo los recursos del lenguaje y de la literatura artística para compartir sentires y experiencias que tienen hoy tanta vigencia y resonancia como en su época.

En un siglo donde predomina el discurso de consignas, publicitario, teatral, basado en frases preconcebidas y en promesas que generalmente no se cumplen, donde se abusa de la lisonja y la ironía, sin raíces en la cultura de cada nación, resulta edificante dirigir la mirada hacia las alocuciones martianas, modelos de una palabra hermosa puesta en función de comunicar sentimientos, conceptos y esperanzas de fuerte raigambre humana.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, L. (2007). *Hablar es persuadir: el arte de la oratoria*. La Habana: Colección Biblioteca Familiar.
- Cicerón, M. T. *Diálogos del orador*. Vol. 1. (N. p) (n.d). Traducción española de Marcelino Menéndez Pelayo. Recuperado de https://www.imperivm.org/cont/textos/txt/ciceron_dialogos-del-orador-liii.html
- Cicerón, M. T. *El orador*. (N. p) (n.d). Traducción española de Marcelino Menéndez Pelayo. Recuperado de <http://books.google.com>
- Diccionario Reverso (2019). Recuperado de <https://diccionario.reverso.net/espanol-definiciones/oratoria>
- Diccionario de la lengua española. (2019). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=R8qgr7H>
- Hernández Guerrero, J. A. y García Tejera, M. del C. (2008). *El arte de hablar: Retórica práctica y de oratoria moderna*. Barcelona: Ariel S.S. Recuperado de https://www.guao.org/biblioteca/manual_de_retorica_oratoria_y_liderazgo_democratico
- Martí, J. (1991). Discurso en honor de Adolfo Márquez Sterling. En *Obras completas*. Vol.4. La Habana: Ciencias sociales.
- Martí, J. (1991). Alfredo Torroella. En *Obras completas*. Vol.5. La Habana: Ciencias sociales.
- Martí, J. (1991). En honor a Simón Bolívar. En *Obras completas*. Vol. 8. La Habana: Ciencias sociales.
- Martí, J. (1991). Yugo y Estrella. En *Obras completas*. Vol. 16. La Habana: Ciencias sociales
- Martí, J. (1991). Sobre la oratoria. En *Obras completas*. Vol.19. La Habana: Ciencias sociales.
- Valdés Galarraga, R. (2002). *Diccionario del pensamiento martiano*. La Habana: Ciencias sociales.

Mercedes Rodríguez Menéndez, licenciada en Literatura y Español. Magister en Educación Superior. Profesora de Literatura en la Universidad Raúl Gómez García. Lector especializado de la editorial El mar y la montaña; miembro del Consejo Asesor de la revista Hombre, Ciencia y Tecnología; árbitro de la revista Educare, de la Universidad Nacional de Costa Rica. Tiene publicados artículos sobre la literatura y su enseñanza, la publicación científica, y la gestión del conocimiento, en revistas cubanas e internacionales de corte literario y científico.

Pauta editorial para artículos

1. Todo artículo es dictaminado por el Consejo Editorial para su aprobación, manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores. Los editores se reservan el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes. La recepción de un artículo no garantiza su publicación.
 2. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: voces_educa@hotmail.com
 3. Todas las contribuciones deberán ser inéditas en español.
 4. El contenido debe estar orientado a incidir en algún aspecto de la educación a cualquier nivel, como apoyo al trabajo docente.
 5. El contenido debe corresponder al tema propuesto para el número determinado de la revista en que se pretende que aparezca. En caso de no corresponder con el tema y cumplirse los demás criterios, el artículo podrá ser aprobado para ser incluido en otro número.
 6. Se aceptarán principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigación como tales no serán aceptados, a menos que se dé un tratamiento orientado a cumplir con el punto 4 de estas pautas.
 7. La extensión deberá ser de un mínimo de cuatro páginas tamaño carta y un máximo de diez (seis para las reseñas), escritas a doble espacio en 2 puntos. La fuente será tipo Times New Roman, en versión Word. Los márgenes serán de 2.5 cm en todos los lados.
 8. Se deberá adjuntar un resumen de entre 20 y 60 palabras.
 9. Se sugiere señalar divisiones dentro del artículo que favorezcan su claridad.
 0. Los cuadros, gráficos e ilustraciones deberán presentarse numerados e incluirse en páginas separadas. Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario. Para las referencias bibliográficas deben seguirse las pautas especificadas en los puntos 2 y 3 de este documento.
2. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará un paréntesis donde se especifique el apellido del autor del documento, el año y la página. En el caso de citar más de una obra del mismo autor y del mismo año, se distinguirá cada una con un índice alfabético en minúsculas. Ejemplos:
Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Domínguez, 200: 28-46)
Domínguez ha desarrollado este argumento (200: 28-46)
Este argumento ha sido explorado por varios autores (Domínguez, 200: 28-46; Marsh, 999: 4-77)
El planteamiento anterior no coincide con la tesis de Rueda y Díaz Barriga (2002a: 87-2)
Diversos autores han hecho el mismo planteamiento (Delgado, 999: 2-52; Rueda y Díaz Barriga, 2002b: 95-23)
“(…) estos elementos no podrían estar disociados” (Morin, 2004: 84)
3. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de “Referencias”. No deberán incluirse obras que no hayan sido referidas en el texto. Deberán aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, con mayúsculas y minúsculas, en el siguiente formato:
- Libros:
Autor. Título (itálicas). Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año.
Rogers, Carl. El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica. Buenos Aires: Paidós, 966.
Hasta tres autores:
Sastre, Genoveva, Montserrat Moreno, y Aurora Leal. (...) Más de tres autores:
Quirk, Randolph et al. (...)
Autores corporativos y documentos oficiales:
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). 50 años a favor de la infancia. México: UNICEF, 996.
Capítulo o parte de libro:
Autor. “Título del capítulo” (entrecorillado). Título del libro (itálicas). Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro). Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año: páginas. Bazdresch Parada, Juan E. “La integración afectiva”. Unidad, diversidad y conciencia: introducción al problema del hombre. Coords. Ignacio Hernández Magro, y Patricia Villegas. México: Universidad Iberoamericana, 996: 95-98.
- Artículos:
Autor, “Título del artículo” (entrecorillado). Nombre de la revista (itálicas) volumen y/o número en arábigos (año): páginas.
Cantón, Manuel, y Pedro Sánchez. “Desarrollo de un instrumento para la detección del lector deficiente”. Educación y Ciencia 4. 9 (200): 78-84.
Página web:
Autor. “Título del artículo” (entrecorillado). Nombre del sitio (itálicas). Fecha de publicación. ((fecha de) consulta (día de mes de año)) <URL completo>.
Burín, Mabel. “Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables”. Psico-Mundo. s/f. (consulta 6 de febrero de 2004) <<http://www.psiconet.com/foros/genero>>.
Otras fuentes:
Consultar el MLA Handbook for Writers of Research Papers, 6a edición. Nueva York: Modern Language Association of America, 2003.



BIBLIOTECA VIRTUAL



Frente
Académica
Plus



¿Dónde lo publico?

