



UNIVERSIDAD  
MARCELINO CHAMPAGNAT  
LICENCIADA POR SUNEDU

R E V I S T A  
**EDUCA**  
**UMCH**

Julio - Diciembre / 2020

ISSN: 2617-0337

[revistas.umch.edu.pe](http://revistas.umch.edu.pe)

**30**  
**umch**

1990 - 2020

SUPER  
PETRAM  
AEDIFICABO

SURCO, 2006

// **Número 16**

# EDUCA UMCH

UNIVERSIDAD MARCELINO  
CHAMPAGNAT

Lima  
Perú

julio - diciembre  
2020

ISSN  
2617-0337

# REVISTA EDUCA UMCH N° 16

**Rector de la Universidad de Marcelino Champagnat**  
Dr. Nicanor Marcial, Colonia Valenzuela

**Decano de la Universidad de Marcelino Champagnat**  
Mg. César Serna Serna

**Editor principal de la Revista**  
Dr. Cromancio Felipe Aguirre Chávez

**Editores Asociados**  
Dra. Bettina Steren dos Santos  
Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul, Brasil  
Dra. Carina Viviana Kaplan  
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina  
Dr. Víctor Gutiérrez Torres  
Universidad Iberoamericana de San Ignacio de Loyola, México

**Asistente Editorial**  
Lic. Richard Acuña Velásquez

**Comité Editorial**  
Dr. Alexandre Guilherme, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Dr. Andreia Mendes dos Santos, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Dr. Jacinto Escudero Vidal, Universidad Pontificia de Salamanca, España  
Dr. Fernando González Alonso, Universidad Pontificia de Salamanca, España  
Dra. Montserrat Giménez Hernández, Universidad Pontificia de Salamanca, España  
Dr. Roberto Méndez López, Universidad Marista de Querétaro  
Dra. Livia Cristina Piñas Rivera, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú  
Dra. Lida Violeta Asencios Trujillo, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú  
Dra. Itzel Casillas Avalos, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Dr. Dulio Oседа Gago, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

La revista EDUCA UMCH es una publicación semestral realizada por la Universidad Marcelino Champagnat que anualmente publica dos números con secciones de: artículos teóricos, artículos empíricos y otros. Es un medio de publicación gratuita, sin restricciones de manuscritos que ponderen la dignidad humana. Así, reivindica el acceso libre a la información, como también otorga la posibilidad de que, cada vez, más contingentes de investigadores educativos y sociales puedan difundir los resultados de sus trabajos de investigación científica de distintas modalidades: teóricas, empíricas, de revisión y otros documentos de carácter académico provenientes de diversos contextos. El alcance de la revista abarca las áreas de las Ciencias Sociales con énfasis en: educación, pedagogía, didáctica, currículo, educación inclusiva, educación intercultural, educación ambiental, aprendizaje en entornos virtuales, psicología, psicología educativa, psicología del aprendizaje, estrategias de enseñanza, investigación educativa, psicología del desarrollo y psicología del comportamiento.

ISSN: 2617-8087 (Impreso)

ISSN: 2617-0337 (Digital)

Correspondencia, suscripciones y solicitudes de canje: [revistaeduca@umch.edu.pe](mailto:revistaeduca@umch.edu.pe)

Dirección: Av. Mariscal Castilla 1270, Lima (34), Perú

Teléfono: (01) 449-0449

<https://doi.org/10.35756/educaumch>

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index>

Corrección de estilo: Lic. David Durand Ato

Diseño digital: Lic. Richard Acuña Velásquez

## Indexaciones:

- Actualidad
- Iberoamericana
- EBSCOhost
- Erihplus
- BASE
- Miar
- CAPES
- ALICIA
- CLASE
- Open AIRE
- CORE
- LA Referencia
- DOAJ
- Latindex
- ROAD
- Dialnet
- AmeliCA
- Iresie
- Mirabel
- MIAR
- Aura
- LatinREV
- Redib
- Latinoamericana



## ÍNDICE / CONTENTS

**Editorial**.....07

Dr. Cromancio Felipe, Aguirre Chávez  
Universidad Marcelino Champagnat, Perú

**Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo**.....09

*Emotional Impact of COVID-19 on college students: A Comparative study.*

Luis Alberto Rodríguez de los Ríos  
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.  
Yvana Mireya Carbajal Llanos  
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.  
Teresa Narvaez Aranibar  
Universidad César Vallejo, Perú.  
Ramiro Jesús Gutiérrez Vásquez  
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

**Aprendizajes basados en retos en la formación previa y continua de estudiantes de pedagogía para educación básica alternativa**.....27

*Learning based on challenges in the previous and continuous training of pedagogy students for alternative basic education*

Alberto Rodríguez de los Ríos  
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.  
Héctor Juan Pumayauli Zavaleta  
Consultor de la DVV International, Perú.  
César Hildebrando Delgado Herencia  
Asesor externo de la DVV International, Perú.

**Cómo no hacer un ranking de universidades. El caso peruano.....43**

*How not to make a ranking of universities? The Peruvian case*

Ángel Ramón Velázquez Fernández

Universidad de San Martín de Porres, Perú.

Nérida Gladys Rey Córdova

Universidad de San Martín de Porres, Universidad César Vallejo, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

Miguel Ángel Vidal Gonzáles

Universidad de San Martín de Porres, Perú.

**Desempeño docente e inteligencia emocional en la institución educativa ST. George´s College, 2018-2019.....66**

*Teaching performance and emotional intelligence in the educational institution ST. George´s College, 2018-2019*

Frank Ronny Candela Munayco

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Norka Inés Obregón Alzamora

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Yovani Martín Condorhuamán Figueroa

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

**COVID-19, una oportunidad para crecer en humanidad.....93**

*COVID-19, an opportunity to grow in humanity*

María Teresa Briozzo Pereyra (CMR)

Universidad Católica Sedes Sapientiae – UCSS, Perú.

**Vínculos generacionales y experiencias emocionales en el ámbito de una escuela rural albergue.....113**

*Intergenerational bonds and emotional experiences in an rural residential school*

Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina.

**La fe religiosa de los internos del penal Sarita Colonia del Callao-Perú Un análisis psicoanalítico.....133**

*The religious faith of the inmates of the Sarita Colonia del Callao-Peru prison A psychoanalytic analysis*

Armando Gabriel Lazarte Ugarteche

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

**Gestión administrativa y el desempeño docente en un centro de idiomas de Lima Metropolitana.....157**

*Administrative management and the teaching performance from a language center in Lima Metropolitan*

Farrath Piera Chumpitazi Medina

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

**Estrategias de aprendizaje en estudiantes con discapacidad en aulas de educación básica de la Amazonía peruana.....168**

*Learning strategies for students with disabilities in basic education classrooms in the peruvian Amazon*

Juan Rafael Juarez Diaz

Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, Perú.

**Miedos, violencias y condición estudiantil en contextos de marginalidad urbana.....194**

*Fears, violence and student condition in contexts of urban marginality*

Darío Hernán Arévalos

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

**Valores literarios en Los ríos profundos.....221**

*Literary values in the deep rivers*

Humberto Collado Román

Universidad Seminario Evangelico de Lima, Perú.

**Del cortejo hostigante al rompimiento en línea, ciberviolencia en preparatorianos.....244**

*From harassing courtship to online breaking up, cyber violence in high school*

Luz María Velázquez Reyes

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM),  
México.

**Aprendizaje de los estudiantes de educación superior a través del itinerario en sitios arqueológicos de Lima, Perú.....271**

*Learning of higher education students through the itinerary in archaeological sites of Lima, Perú*

Ivan Ernesto Quijano Aranibar

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Ofelia Santos Jimenez Carmen

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

**Adalides, respeto y emociones en la Educación Física en Argentina entre 1946 y 1955.....290**

*Champions, respect and emotions in Physical Education in Argentina between 1946 and 1955*

Iván Pablo Orbuch

Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina.

Instituto de Educación y de la UBA, Argentina.

## Editorial

La humanidad en su despliegue histórico ha enfrentado diversas pandemias con incidencia crucial sobre la cultura, la economía, las relaciones humanas y vínculos familiares. La pandemia como todos los factores de la vida presenta un rostro de luz y el de oscuridad. En su lado negro trae dolor y muerte, pero en contra parte emerge la posibilidad de repensar nuestras vidas, de lo que hacemos y cómo deberíamos proyectarnos como país y como seres humanos.

Después de la tormenta llega la calma, reza el refrán. Con esperanza y con optimismo podemos afirmar entonces que después de la pandemia la economía y la salud tomarán un nuevo vigor.

Como escribió el Hno. Pablo González Franco, rector de nuestra universidad, en una emotiva carta: “En una sociedad marcada por la incertidumbre, el dolor, la pérdida, la muerte y la desorientación, estamos llamados —como comunidad universitaria— a poner en marcha, resueltamente, nuestras energías vitales. Sabemos que hay oportunidades, que estas aparecen si nos levantamos para buscarlas todos juntos, y que el horizonte sigue estando allí, alentando nuestros esfuerzos de hoy. Todos y cada uno de los miembros de nuestra comunidad universitaria estamos convocados por la hora actual que nos aporta sus desafíos; convocados por los jóvenes; convocados unos por otros como compañeros de camino, comprometidos, ilusionados en la misión de nuestra casa de estudios. Estamos seguros de que los brotes de vida que hoy vemos y cuidamos llegarán a fructificar. Estamos llamados a restablecer luz y esperanza donde no las hay, a cambiar la suerte de los jóvenes con los que interactuamos cotidianamente para que ellos, auténticos protagonistas de su propio destino descubran el propósito de sus vidas y desarrollen su propio proyecto de vida. Educar no es arrastrar ni empujar, es invitar, es convocar. Es un acto de comunicación personal. Es apelar a la razón y a las emociones. La razón nos permite pensar correctamente; la emoción, actuar con justicia y solidaridad”.

En ese contexto, se ha fortalecido nuestra esperanza, nos complace y enorgullece presentar el decimosexto número de Revista EDUCA UMCH.

Felipe Aguirre Chávez  
[faguirre@umch.edu.pe](mailto:faguirre@umch.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0003-3474-2603>  
Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Editor principal  
Revista EDUCA UMCH



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

ISSN: 2617 - 0337

---

**Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo**

*Emotional impact of COVID-19 on college students: A comparative study.*

---

Recibido: 25 de junio 2020 Evaluado: 14 de agosto 2020 Aceptado: 04 de noviembre 2022

**Luis Alberto Rodríguez de los Ríos**

**Autor corresponsal:** rodri0351@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2274-695X>

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

**Yvana Mireya Carbajal Llanos**

llanosyvana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8165-8933>

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

**Teresa Narvaez Aranibar**

tnarvaez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4906-895X>

Universidad César Vallejo, Perú.

**Ramiro Jesús Gutiérrez Vásquez**

rgutierrezv@une.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-6094-8552>

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

**Como citar**

Rodríguez de los Ríos, L., Carbajal, Y., Narvaez, T., & Gutiérrez, R. (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 09-26.  
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.153>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

## Resumen

La investigación tuvo como objetivo establecer las diferencias del impacto emocional por el COVID 19 entre estudiantes universitarios, de acuerdo con su género y gestión educativa. Se trabajó bajo un enfoque cuantitativo y con un diseño descriptivo comparativo. La población de estudio estuvo conformada por 418 estudiantes, de ambos sexos, pertenecientes a una universidad pública y a una privada, a quienes se les aplicó el cuestionario de Perfil de Impacto Emocional por COVID-19 (PIE COVID-19) elaborado por García Pérez y Magaz (2020). El análisis estadístico de los datos obtenidos permitió establecer diferencias a nivel de sexo en el impacto emocional por COVID 19 en las dimensiones: miedo y depresión, a favor de las estudiantes universitarias; y, de acuerdo con la gestión educativa, no se encontraron diferencias entre los estudiantes universitarios en relación al impacto emocional por COVID 19.

**Palabras clave:** *impacto emocional, miedo, depresión, covid-19, género.*

## Summary

The objective of the research was to establish the differences in the emotional impact of COVID 19 among university students, according to their gender and educational management. The approach used was quantitative, non-experimental, descriptive and comparative design. The study population was 418 students of both sexes belonging to a public university and a private one. to whom the COVID-19 Emotional Impact Profile (PIE COVID-19) questionnaire prepared by García Pérez and Magaz (2020) was applied. The statistical analysis of the data obtained, allowed to establish differences at the level of sex in the emotional impact of COVID 19 in the dimensions: fear and depression, in favor of university students; And, according to educational management, there are no differences between university students in terms of the emotional impact of COVID 19.

**Keywords:** *emotional impact, fear, depression, covid-19, gender.*

## Introducción

En la actualidad existe la necesidad de reflexionar con respeto a lo que ocurre en este escenario de pandemia mundial; algunos países han cerrado temporalmente sus instituciones educativas para contener la propagación del virus. Según la UNESCO (2020), muchas instituciones educativas cerraron sus puertas, causando un impactodisruptivo académico en más del 91.3% de la población escolar en todo el mundo, esta realidad nos ha mostrado que no hemos estado preparados para afrontar la situación que estamos viviendo.

Según Gazzaniga, M. (2020, p:1), “El síndrome respiratorio agudo severo coronavirus 2 (SARS-CoV-2, el virus que causa el COVID-19) ha tenido un éxito particular en eludir nuestras defensas evolucionadas. El resultado ha sido trágico: en todo el mundo, millones se han enfermado y cientos de miles han muerto. Además, la cuarentena ha cambiado radicalmente la estructura de nuestras vidas, con devastadoras consecuencias sociales y económicas que probablemente se prolonguen durante años”.

Pero, no solo ha dejado y sigue dejando muertos, sino también está afectando a la economía de muchos países y del nuestro, generando situaciones críticas en las empresas de todo el mundo, lo que trae como consecuencia desempleo en la mayoría de las familias y personas.

Otro sector importante afectado ha sido la educación, en el nivel básico regular no han podido iniciar sus clases con normalidad; así mismo, estudiantes de las universidades públicas y privadas se han visto perjudicados en sus estudios debido a esta pandemia. Por este motivo el Ministerio de Educación (MINEDU) estableció una serie de normas, para responder de urgencia a esta situación de crisis sanitaria y poder continuar con las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje. Producto de esta normatividad las universidades públicas y privadas han implementado la modalidad de estudios a distancia, capacitando a profesores y estudiantes en el manejo de diversas tecnologías y plataformas informáticas a fin de asegurar la continuidad del servicio educativo.

En el nivel universitario los efectos de las medidas sanitarias preventivas y de emergencia implementadas por el gobierno tiene efectos en cascada en las vidas de los estudiantes, de los maestros, padres de familia y de la sociedad en su conjunto, puesto que esta pandemia no solo ha causados daños en su salud, sino también ha alterado sus comportamientos socioemocionales, sus rutinas diarias, sus vivencias cotidianas y su capacidad de adaptación al cambio.

En este contexto, Rodríguez, Gutiérrez, Quivio y Carbajal (2020, p:1) en una investigación sobre COVID-19: Frecuencia de temores en condiciones de cuarentena y aislamiento social, en una muestra de adultos de la Ciudad de Lima, evidenciaron que "...el temor a la vulnerabilidad de la salud y de la familia, en condiciones de aislamiento social, no tiene implicancias con la edad. El temor de perder la estabilidad económica y el trabajo se presentó, ligeramente, más acentuado en las personas menores de 50 años, que en las personas mayores de 50 años. Las personas menores de 50 años presentaron, ligeramente, mayor temor a las relaciones sociales, no así las personas Luis Alberto Rodríguez de los Ríos, Yvana Mireya Carbajal Llanos, Teresa Narvaez Aranibar, mayores de 50 años. En ambas muestras se encontró relación negativa entre la situación laboral y el temor a la vulnerabilidad de su salud y su familia. Se halló relación positiva entre la situación laboral y la carga familiar asumida, en las personas menores a 50 años y relación negativa en las personas mayores a 50 años".

Algunas publicaciones indican que la pandemia de COVID-19 resulta estresante para las personas, puesto que esto conlleva a una cadena de consecuencias que repercute en la salud socioemocional de las personas. Por ejemplo, Czeister, M.E., Lane, R.I., Petroski, E. et al. (2020) en una investigación que realizaron en EEUU encontraron que en términos generales el 40,9% de los encuestados tuvieron al menos una experiencia de trastorno mental adverso o condición de salud del comportamiento, un 39% manifestaron haber tenido síntomas de trastorno de ansiedad o trastorno depresivo, mientras que un 26,3% informaron de síntomas de un trastorno relacionado con el trauma y el estrés (TSRD) relacionado con la pandemia y un 13,3% haber iniciado o aumentado en el uso de sustancias para poder afrontar el estrés o emociones relacionadas con COVID-19.

Otro estudio (García, 2020) señala que, dentro de un contexto pandémico, es importante y necesario saber diferenciar las situaciones en las que se siente miedo de aquellas otras situaciones en la que se tiene miedo; puesto que, para el autor, éstas son distintas. Mientras que para aprender a dejar de sentir miedo se deba utilizar estrategias de control de las emociones; para dejar de tener miedo hay que usar técnicas de afrontamiento y de modificación cognitiva. Además, recalca que las personas al estar abiertamente expuestas a noticias que suponen cierta inquietud a la salud o bienestar social van a sentir miedo porque sobrevaloran el peligro, pero también habrá personas que manejen sus emociones y tomen control de sus pensamientos para reducir la sensación de miedo.

También, se puede dar actos de discriminación, de intolerancia, de incertidumbre, que se refleja producto de la pandemia. La amenaza o daño genera miedo y ansiedad lo que hace un escenario más incierto en la población universitaria. Es bueno recordar que el miedo, es una respuesta normal ante la valoración de pérdidas, y que el enfado no es más que defenderse de amenazas que nos puedan causar daño.

Por ello, en las circunstancias actuales, puede ser frecuente que, en la mayoría de la población universitaria, se manifieste ansiedad, miedo, tristeza, enfado y/o impaciencia. Así, Ozamiz, Dosil, Picaza e Idoiaga (2020) sostienen que el confinamiento acarrea problemas psicológicos como estrés, ansiedad y depresión, siendo la ansiedad la que más incidencia ha tenido en la población en general y en aquellos actores prescindibles para la lucha del COVID-19. Señalan además que la crisis social se ha venido expresando indiscutiblemente en una alteración social de los niveles de ansiedad, donde están los que, por un lado, asumen su posición de altamente vulnerables y que ya han vivido la sensación de ansiedad en otras circunstancias; y por otro, los que producto del confinamiento y la incertidumbre, recién experimentan la ansiedad.

Por otro lado, frente a situaciones que se quedaron a medias o acciones que no se ejecutaron, Higuera (2017) argumenta que se produce un estado de la mente transitorio como es el de la ira o el enfado, que abre camino a las conductas defensivas que se ponen en juego durante

la lucha por la dominación. La ira representa un estado pasajero de insatisfacción o desencanto frente a las expectativas.

En cuanto a la depresión, Botto, Acuña y Jiménez (2014) la han definido como un trastorno afectivo que se manifiesta clínicamente por un descenso del estado de ánimo, anhedonia, baja autoestima y un aumento de la autocrítica y los niveles de perfeccionismo. Como rasgo fundamental de la depresión se tiene la dificultada para tomar decisiones y la incapacidad de avizorar un futuro prometedor distinto al actual.

Asimismo, la sensación de haber postergado decisiones y el haber sacrificado planes, han llevado a los jóvenes a experimentar cierto resentimiento con la situación actual. Al respecto, Rodríguez (2017) enfatizó que, en el curso del actual trabajo, el resentimiento está vinculado no solo con el odio retributivo que lleva sancionar al victimario sino, especialmente, con la “justa indignación” que permite el desagravio de la víctima, para esto lo que mejor se sugiere es moderar el resentimiento, volviéndolo, en palabras del autor, moderado y adecuado a las circunstancias.

De igual modo, el estrés se manifiesta como respuesta natural frente a las condiciones externas que se experimenta; en tal sentido, Ávila (2014) afirmó que el estrés es un estado en el que la persona sufre varios desórdenes emocionales y conductuales, que son producidos por una mala adaptación al entorno social, que pueden complicarse con los estados de tensión continuos en el que el organismo responde con una serie de trastornos fisiológicos y psicológicos. La perturbación emocional que se sufre a causa de un fuerte estrés, impide comprender la naturalidad de la situación y en contradicción, se maximiza la presión por dar solución a las exigencias que la persona afronta, dificultando además la capacidad de organizarse y de asumir responsabilidades.

Es posible entender que estas emociones comparten entre sí la función de preservar la vida y movilizarnos para defendernos de lo que nos está amenazando. Asimismo, comprender que las medidas de salud pública y de distanciamiento social han causado que las personas se

sientan aisladas y en soledad, y es posible que en este escenario aumente el estrés, la ansiedad y el miedo ante los brotes de enfermedades en los estudiantes universitarios.

La preocupación académica por conocer el impacto psicológico del COVID- 19 en la población en general y en la juventud en particular, se evidencia desde que se declaró la pandemia en China (cfr. Ozamiz, Dosil, Picaza e Idoiaga, 2020), contando a la fecha con abundante y significativa literatura.

No obstante, existe la necesidad de investigar estas variables en poblaciones contextualizadas, como es el caso de la universitaria a fin de implementar programas o estrategias de mitigación o prevención de la repercusión emocional, realizando, entre otros, estudios comparativos, en el Luis Alberto Rodríguez de los Ríos, Yvana Mireya Carbajal Llanos, Teresa Narvaez Aranibar, cual se trata de establecer la existencia de diferencias, en una muestra de estudiantes universitarios de Lima, del impacto emocional, en función del género y tipo de gestión educativa: particular y estatal.

## **Método**

### **Diseño de investigación**

El presente estudio sigue un diseño descriptivo comparativo, transversal (Ato, López- García, & Benavente, 2013), debido a que mediante instrumentos de medición se obtienen puntuaciones en grupos específicos de personas sobre las cuales se analiza su relación y diferencias existentes.

### ***Participantes***

El estudio recolectó información de 418 estudiantes universitarios de entre 16 y 53 años de edad ( $M = 23.23$ ,  $DE = 7.23$ ), siendo en su mayoría mujeres (71%, 297), y predominantemente de universidades públicas (68%, 284).

### ***Instrumento***

Se aplicó el instrumento de Perfil de Impacto Emocional por COVID-19 (PIE COVID- 19; García Pérez & Magaz, 2020), conformado por 25 ítems que miden 5 factores (5 ítems por factor) mediante escalamiento likert desde 0 a 3. Estos factores están relacionados directamente a la situación de COVID-19: Ira/Resentimiento, miedo, ansiedad, estrés y depresión. El PIE COVID-19 ha sido analizado en población universitaria peruana (Rodríguez, Quintana Peña, Aliaga Tovar, Peña-Calero, & Flores Limo, 2020), demostrando excelentes propiedades psicométricas tanto a nivel de estructura interna como en índice de fiabilidad.

### ***Procedimientos para la recolección de datos***

Los datos fueron recolectados mediante la elaboración de un formulario virtual mediante el servicio de Google, que permite solicitar datos sociodemográficos adicionalmente a los correspondientes del instrumento, además de poder controlar la no-presencia de valores perdidos mediante la configuración de respuestas obligatorias.

### ***Procedimientos para el análisis de datos***

Los datos fueron analizados mediante el software libre jamovi 1.6.6.0 (The jamovi project, 2020). Se realizó análisis descriptivos, comprobación de supuestos, contraste del tamaño del efecto de comparaciones en cuestión: gestión académica y sexo. Debido a que las puntuaciones de los 5 factores no presentaron una distribución con ajuste a la curva normal, se optó por el uso del estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney y la correlación rango biserial (Wendt, 1972), para la estimación de la magnitud del efecto, tomando los criterios definidos por Cohen (1988) para pequeño ( $\geq .10$ ), mediano ( $\geq .30$ ) y grande ( $\geq .50$ ).

## Resultados

El análisis de normalidad de las variables presentado en la Tabla 1, indica que ninguna de las variables en análisis presenta una distribución de sus puntuaciones con ajuste a la curva normal. Por lo que todos los análisis comparativos a posterior se realizan bajo esta consideración (estadística no-paramétrica).

**Tabla 1**

*Análisis de normalidad por Shapiro-Wilk de las variables de estudio*

<b>Factores</b>	<b>S-W</b>	<b>p</b>
Ira	0.98	< .001
Miedo	0.97	< .001
Ansiedad	0.87	< .001
Estrés	0.94	< .001
Depresión	0.92	< .001

En la Tabla 2 se observan los descriptivos de las puntuaciones de los factores, donde existe una diferencia de medias entre varones y mujeres no mayor a 1 unidad, y en cuanto a la mediana, hasta 2 unidades como máximo.

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos de las variables de estudio de acuerdo al sexo*

<b>Factores</b>	<b>Mujeres</b>		<b>Varones</b>	
	M (Mdn)	DE	M (Mdn)	DE
Ira	9.67 (10)	3.09	9.41 (9)	3.45
Miedo	9.82 (10)	3.44	8.83 (8)	4.12
Ansiedad	3.12 (2)	2.95	2.78 (2)	2.95
Estrés	5.59 (5)	3.76	4.93 (4)	3.66
Depresión	4.83 (4)	3.63	4.09 (3)	3.85

En la Tabla 3 se observa el análisis por significancia estadística mediante la U de Mann-Whitney El sexo se encuentra relacionado a variaciones en las puntuaciones de miedo y

depresión, siendo las mujeres quienes presentan una mayor puntuación con respecto a los varones. Además, las valoraciones del tamaño de estas diferencias indican una magnitud pequeña. Aunque el factor estrés no indique diferencias estadísticamente significativas, la magnitud de sus diferencias descriptivas lo ponen al mismo nivel que los factores de miedo y depresión.

**Tabla 3**

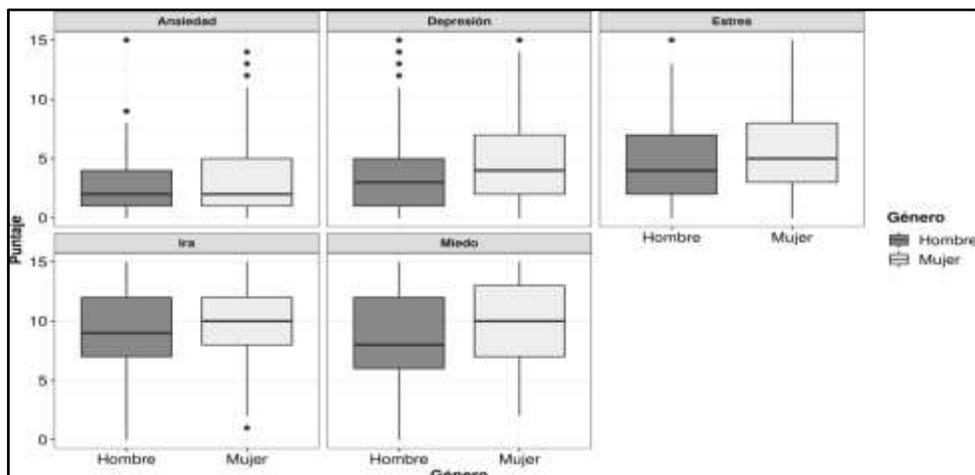
*Análisis de comparación de las variables de estudio de acuerdo al sexo*

Factores	U	p	rbs
Ira	17305.00	.276	0.04
Miedo	15561.50	.016	0.13
Ansiedad	16481.00	.089	0.08
Estrés	16171.50	.054	0.10
Depresión	15260.50	.008	0.15

Estas diferencias encontradas se pueden apreciar en la Figura 1, donde el factor depresión es quien muestra una mayor diferenciación a favor de las mujeres, de forma similar al factor de depresión y estrés. Además, se observan la presencia de algunos valores extremos en ansiedad y depresión.

**Figura 1**

*Diagrama de cajas y bigotes de las variables de estudio con respecto al sexo*



En la tabla 4 se observa que las diferencias de medias a nivel descriptivo son menores a 0.50 en todas las variables, en tanto que la diferencia de las medianas es máxima de 1 punto y solo en la variable ira y miedo.

**Tabla 4**

*Estadísticos descriptivos de las variables de estudio de acuerdo con la gestión educativa*

Factores	Privada		Pública	
	M (Mdn)	DE	M (Mdn)	DE
Ira	9.53 (9)	3.30	9.63 (10)	3.15
Miedo	9.74 (10)	3.67	9.44 (9)	3.68
Ansiedad	3.10 (2)	3.03	2.99 (2)	2.92
Estrés	5.60 (5)	3.70	5.30 (5)	3.76
Depresión	4.68 (4)	3.83	4.59 (4)	3.65

En la siguiente tabla, tanto el análisis por significancia estadística como la estimación de la magnitud del efecto indican que no existen diferencias entre las puntuaciones de las variables en análisis de acuerdo con la gestión educativa de la universidad a la que pertenezcan los participantes.

**Tabla 5**

*Análisis de comparación de las variables de estudio de acuerdo a la gestión educativa*

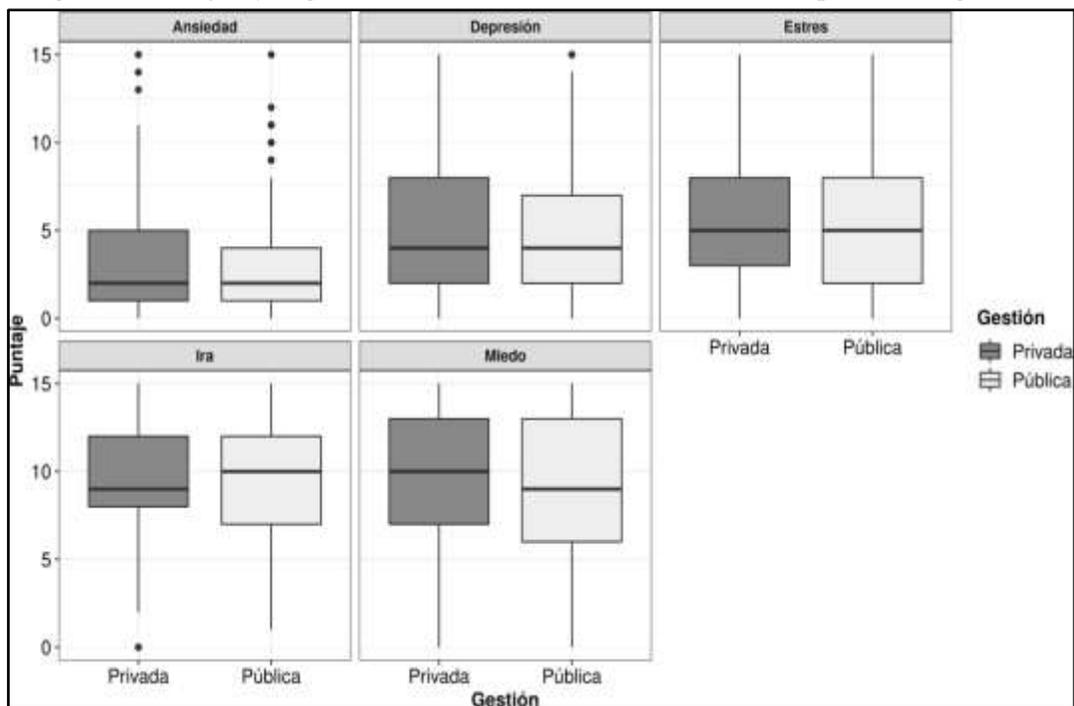
Factores	U	p	rbs
Ira	18989.50	.974	0.00
Miedo	17980.50	.362	0.06
Ansiedad	18713.00	.782	0.02
Estrés	17888.50	.321	0.06
Depresión	18970.00	.960	0.00

En la Figura 2 se puede observar que el conjunto de las puntuaciones asociadas a cada factor de impacto emocional es similar en instituciones públicas y privadas. En cuanto a ira, miedo

y estrés, existe una mayor dispersión de las puntuaciones en la gestión pública.

**Figura 2.**

*Diagrama de cajas y bigotes de las variables de estudio con respecto a la gestión*



## Discusión

De los resultados obtenidos cabe resaltar lo que muestra la tabla 3 y 4 respectivamente. En relación a lo que muestra la tabla 3 donde se analiza la comparación de las variables de estudio de acuerdo al sexo, se tiene que las mujeres presentan puntuaciones más elevadas en los factores miedo y depresión que los hombres, pero también se podría decir, a raíz de los resultados, que lo mismo sucede con el factor estrés. En lo que se refiere a los factores ira y ansiedad, no se encontró relación significativa con la variable sexo, indistintamente que sea varón o mujer, las puntuaciones promedio son similares.

Al respecto los hallazgos de Botto, Acuña y Jiménez (2014) y de Ávila (2014) son datos que reportan problemas de depresión, miedo o estrés sin especificar estas tendencias según el

sexo de las muestras.

En tal sentido sería interesante ahondar en más estudios para determinar un perfil de la salud mental en relación con el sexo, ello podría contribuir a establecer protocolos para abordar estos problemas con mayor especificidad.

En relación con los resultados que se puede observar en la tabla 4, donde se describe las variables de estudio de acuerdo a la gestión educativa no se encontró diferencias entre las puntuaciones de los factores analizados en relación a la gestión educativa de la universidad a la que pertenezcan los participantes, es decir, tanto el análisis por significancia estadística como la estimación de la magnitud del efecto indican que no existen. Esto significa que es independiente si la persona es de una universidad públicao privada, sus puntuaciones en ira, miedo, ansiedad, estrés y depresión no variarán de acuerdo con ello. En esencia, son exactamente la misma para la gran mayoría de las personas.

Al parecer la salud mental, que en el caso de esta investigación está relacionada a los factores estudiados, tiene que ver en buena medida, con factores orgánicos que ponen en alerta inmediata a las personas que están en riesgo de contagio. El peligro de contagio está muy presente y que además está muy emparentada con muertes masivas de personas, por ello se ponen en movimiento mecanismo de fisiológicos que alertan sobre posibles daños a la vida misma. En tal sentido, sería muy conveniente realizar más estudios de los factores socio-emocionales, en particular, y de salud mental, en general, en estudiantes universitarios para contar con información más específica y poder generar protocolos para dar una mejor atención a esta población desde la universidad en nuestro medio.

### **Conclusiones**

1. A nivel de género, existen diferencias en el impacto emocional por COVID 19 en las dimensiones: miedo y depresión, a favor de las estudiantes universitarias
2. De acuerdo con la gestión educativa, no existen diferencias entre los estudiantes universitarios en cuanto al impacto emocional por COVID 19.

### **Contribución de autoría**

**LARR:** autor de correspondencia, búsqueda del corpus de investigación, construcción del marco teórico, análisis estadístico y de resultados, discusión y conclusión, edición general del texto.

**YMCL:** análisis estadístico y de resultados, conclusión y discusión, edición general del texto.

**TNA:** conceptualización, análisis formal, investigación y metodología.

**RJGV:** búsqueda del corpus de investigación, construcción del marco teórico, análisis estadístico y de resultados, conclusión.

### **Conflicto de Intereses**

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses en la elaboración de la presente investigación.

### **Responsabilidad ética y legal**

Los participantes, en esta investigación, dieron su consentimiento para el tratamiento de los datos requeridos; asimismo, se les informó sobre los fines académicos de la información.

### **Financiamiento**

Esta investigación no ha recibido financiación externa.

**Correspondencia:** [rodri0351@hotmail.com](mailto:rodri0351@hotmail.com)

## Referencias

- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ávila, J. (2014). El estrés un problema de salud del mundo actual. *Con-ciencia*, 1(2), 115-124. [https://www.scielo.org.bo/pdf/rcfb/v2n1/v2n1\\_a13.pdf](https://www.scielo.org.bo/pdf/rcfb/v2n1/v2n1_a13.pdf)
- Botto, A., Acuña, J., y Jiménez, J. (2014). La depresión como un diagnóstico complejo: implicancias para el desarrollo de recomendaciones clínicas. *Revista Médica de Chile*, 142(10), 1249-1304. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/-rmc/v142n10/art10.pdf>
- Czeister, M.E., Lane, R.I., Petroski, E. et al. (2020). Salud mental, uso de sustancias e ideación suicida durante la pandemia COVID-19. Publicado en *IntraMed*, 12/septiembre.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- García Pérez, E. M., & Magaz, A. (2020). *PIE - COVID19: Perfil de Impacto Emocional de la COVID19*. División de Investigación y Estudios Grupo ALBOR-COHS.
- García, M. (2020). *Webinar miedo, ansiedad, estrés y depresión en tiempos de COVID-19 [Webinar]*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <http://www.une.edu.pe/uneweb/destacadodocentespanolmanuelgarciadisertasob-re-miedo-ansiedad-estres-y-depresion-en-tiempos-de-covid-19/>
- Gazzaniga, M. (2020). La pandemia expone a la naturaleza humana. Publicado en *IntraMed*, 25/octubre.

- Higueras Esteban, C. (2017). Reseña de "Un enfoque de la teoría de la mente centrado en la gestión de la ira" [Josephs, L., McLeod, B.A.]. *Aperturas Psicoanalíticas*, 54. <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000969>
- Ozamiz, N., Dosil, M., Picaza, M., e Idoiaga, N. (2020). *Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España*. 36(4), 2-10. <https://www.scielo.org/pdf/csp/2020.v36-n4/e00054020/es>
- Rodríguez, J. (2017). Simpatía, resentimiento y perdón: un análisis del rol del resentimiento en la TMS de Adam Smith. *Universitas Philosophica*, 68(34), 199-218. <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v34n68/0120-5323-unph-346800197.pdf>
- Rodríguez, L., Quintana Peña, A., Aliaga Tovar, J., Peña-Calero, B. N., & Flores Limo, F. A. (2020). Análisis Psicométrico Preliminar de la Escala Perfil de Impacto Emocional Covid-19 en Universitarios Peruanos. *Revista EDUCA UMCH*, 1(15), 5-22. <https://doi.org/10.35756/educaumch.v1i15.135>
- Rodríguez, L., Gutiérrez, R., Quivio, R. y Carbajal, Y. (2020). COVID-19: Frecuencia de temores en condiciones de cuarentena y aislamiento social, en una muestra de adultos de la Ciudad de Lima. *Educa UMCH. Revista sobre Educación y Sociedad* N° 1(15), 5-22. The jamovi project. (2020). Jamovi (Versión 1.6.6.0). <https://www.jamovi.or>
- UNESCO (2020). El coronavirus COVID – 19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/>
- Wendt, H. W. (1972). Dealing with a common problem in Social science: A simplified rank-biserial coefficient of correlation based on the U statistic. *European Journal of Social Psychology*, 2(4), 463-465. <https://doi.org/10.1002/ejsp-2420020412>

## **Trayectoria académica**

### **Luis Alberto Rodríguez de los Ríos**

Doctor en Psicología por la Universidad Garcilaso de la Vega. Docente principal de la Universidad. Director de la Escuela de Posgrado de la UNE – Cantuta y Paz Rector de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

### **Yvana Mireya Carbajal Llanos**

Docente principal de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Psicóloga de profesión, con grado de Magister en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” y, Doctora en Psicología por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Con 29 años de experiencia docente universitaria, en el nivel de pregrado y postgrado. Asesora de Tesis y Jurado evaluador para las Universidades Enrique Guzmán y Valle, Marcelino Champagnat y Cayetano Heredia.

### **Teresa Narvaez Aranibar**

Doctora en Educación. Magíster en Gerencia Educativa. Licenciada en Educación. Bachiller en Filosofía y Psicología. Estudios de Pregrado y Posgrado en la UNFV. Título de Experta en Educación para la sostenibilidad: Economía, Medio Ambiente e Interculturalidad por la Universidad de Granada-España. Especialista en Autoevaluación Universitaria.

**Ramiro Jesús Gutiérrez Vásquez**

Profesor Principal de la Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle. Profesor Principal cesante de la Facultad de Psicología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Doctor en Ciencias con mención en Psicología por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Con estudios formales de maestría en: Educación superior, Filosofía con mención en Epistemología. Experto en psicología, en educación superior, epistemología y metodología de la investigación científica. Ha realizado múltiples investigaciones y publicados artículos científicos en revistas especializadas e indizadas. Reconocido como Profesor Invitado Especial por la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Trujillo. Exeditor en jefe de la Revista Psicológica Herediana de la Facultad de Psicología de la UPCH.

**Aprendizajes basados en retos en la formación previa y continua de estudiantes de pedagogía para educación básica alternativa**

*Learning based on challenges in the previous and continuous training of pedagogy students for alternative basic education*

---

Recibido: 24 de julio 2020    Evaluado: 07 de septiembre 2020    Aceptado: 02 de noviembre 2020

**Luis Alberto Rodríguez de los Ríos**

**Autor corresponsal:** [lrodriguez@une.edu.pe](mailto:lrodriguez@une.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0002-2274-695X>

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta, Perú.

**Héctor Juan Pumayauli Zavaleta**

[hpumayauli12@gmail.com](mailto:hpumayauli12@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-0772-3901>

Consultor de la DVV International, Perú.

**César Hildebrando Delgado Herencia**

[cdelgado411122@yahoo.es](mailto:cdelgado411122@yahoo.es)

<https://orcid.org/0000-0001-9759-1684>

Asesor externo de la DVV International, Perú.

**Como citar**

Rodríguez de los Ríos, L., Pumayauli, H., & Delgado, C. (2020). Aprendizajes basados en retos en la formación previa y continua de estudiantes de pedagogía para educación básica alternativa. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 27-42.  
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.154>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

## Resumen

Se presenta el avance de un proyecto de investigación, en su fase de trabajo de gabinete sobre el aprendizaje basado en retos (ABR) a experimentarse con estudiantes de un programa de formación universitaria en educación básica alternativa (EBA), asimismo entalleres sobre de ciudadanía plena en docentes de la modalidad en servicio. La pedagogía como ciencia de la educación acoge de otras disciplinas prácticas exitosas, una es la técnica de ABR, que cambia las sesiones de aprendizajes frentistas actualmente dominantes en EBA. Como tal, puede aplicarse a diversas situaciones educativas en las instituciones, para el caso al proceso de enseñanza/aprendizaje de formación profesional previa y continua de docentes para esa modalidad. La idea principal de la técnica, los estudiantes construyan un reto/problema relevante en la comunidad, avanzan a su investigación y comunican los resultados mediante medios digitales, así como utilizan los protocolos para futuras aplicaciones, esto se logra en las jornadas de cuatro fases: el reto, la investigación, los resultados y la comunicación. La técnica tiene bondades como limitaciones.

**Palabras clave:** *aprendizaje experiencial. pedagogía. problema. reto. investigación. respuestas. educación básica alternativa.*

## Summary

The progress of a research project is presented, in its phase of cabinet work on learning based on challenges to be experienced with students from a university training program in alternative basic education. Pedagogy as a science of education welcomes other successful practical disciplines, one is the challenge-based learning technique-CBL-, that changes the currently dominant frontist learning sessions in ABE. As such, it can be applied to various educational situations in institutions, in the case of the teaching / learning process of previous and continuous professional training of teachers for this modality. The main idea of the technique, the students build a relevant challenge / problem in the community, advance their research and communicate the results through digital means, as well as use the protocols for future applications, this is achieved in the four-phase sessions: the challenge, research, results and communication. The technique has benefits as limitations.

**Keywords:** *experiential learning. pedagogy. issue. challenge. investigation. answers. alternative basic education.*

## Introducción

Desde inicio del presente siglo, los sistemas educativos universitarios a nivel mundial y especialmente, los de Latinoamérica, han venido experimentando cambios cualitativos en su cultura institucional, en sus procesos académicos, administrativos y de gestión. Siendolos más significativos los referidos a sus estructuras curriculares y a las formas de enseñanza-aprendizaje o metodologías didácticas; apostando por un servicio educativo de calidad, equitativo, pertinente e inclusivo (Tünnermann [2006]).

Situación, que ha generado un cambio educativo paradigmático centrado en el estudiantey en los procesos de construcción de sus diversos saberes personales y académico- profesionales. Vale decir, por un aprendiz metacognitivo, estratégico, autónomo y competente (Pozo y Monereo, 1999; Tejeda y Sánchez, 2012), concordante con lasociedad de la información y el conocimiento que está inserto; *“Buscando con ello superar las metodologías tradicionales orientadas hacia la memorización, la acumulación y la repetición mecánica de datos para privilegiar el saber con la información y la resolución de problemas con sentido para los estudiantes”* (Tobón, 2006, p.2).

El mencionado cambio paradigmático se ha visto fortalecido y transformado con la omnipresencia e incorporación de las tecnologías digitales mediante la configuración de entornos virtuales y personales de aprendizaje y enseñanza (Coll y Monereo, 2008; Barroso y Cabero, 2013; Cabero, 2014; Zambrano, 2012), optimizando y expandiendo los procesos inherentes y la autogestión del conocimiento disciplinar y formativo. En este sentido, Negroponte (2008) citado por Zambrano (2012), sostiene *“La tecnología deja deser solo un asunto técnico para procesarse y pensarse en el contexto de una labor de enseñanza-aprendizaje y de una formación integral del estudiante...”* (p.82), institucionalizándose la educación o docencia virtual que, en los últimos meses ha adquirido una vigencia plena y sostenida en forma acelerada en la actual pandemia producida por el Covid-19.

En ese contexto, han resurgido y brotado nuevas técnicas didácticas de naturaleza activae interactiva, derivadas de la concepción teórica del aprendizaje experiencial, como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje basado en la investigación,

el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en retos, entre otros. Los cuales centran su atención en un estudiante que asume responsabilidades y resulta protagonista de su propio aprendizaje, de su formación y desarrollo competencial.

Uno de los sistematizadores y mentores del modelo de aprendizaje experiencial fue Dewey (1938), citado por Baena (2009) quien postulaba que toda educación verdadera se realiza mediante la experiencia, vinculando la reflexión y la comprensión con la acción. Sosteniendo que no es posible saber y comprender completamente sin hacer. Ubicándose en esa línea de pensamiento a Lewin, Piaget, y Kilpatrick, Rogers y Kolb. Siendo Kolb (1984), citado por Alonso Gallego, Honey (1997), uno de los autores que más ha analizado y profundizado en el efecto del aprendizaje experiencial en la adquisición de conocimiento. Asegurando que el conocimiento se construye mediante la transformación de la experiencia.

Por tanto, el aprendizaje basado en retos es una técnica didáctica que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, relevante y de vinculación sobre el entorno, lo cual implica la definición de un desafío y la implantación de una solución (Delgado, 2018; Fidalgo, 2017; García, 2019; Instituto Tecnológico de Monterrey, 2018). Permitiendo que los estudiantes se comprometan desde sus talentos individuales, sus sueños, sus gustos y el trabajo colaborativo. Originalmente fue introducida por Apple para su uso en la educación K-12 (nivel medio superior), extendiéndose posteriormente a la educación superior. Entendiéndose como, reto *“a una experiencia vivencial diseñada para exponer al alumno a una situación desafiante del entorno para lograr objetivos específicos de aprendizaje”*. (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2018).

Se trata de un modelo estructurado del curso que tiene una base en las estrategias metodológicas inductivas. En vez de presentar a los estudiantes un problema para resolver, el ABR ofrece conceptos generales de los que los estudiantes obtienen los retos que tendrán que abordar. Además, el ABR fomenta el uso de las tecnologías web y móviles, tales como herramientas y wikis colaborativos, que están disponibles para los estudiantes, pero que no se utilizan en las asignaturas (Delgado, Rojo, Torres y Becerril, 2018).

Es un modelo de enfoque, preferentemente interdisciplinar, y promueve proyectos que

involucran a la comunidad en general. Combinación que permite a los estudiantes elegir su desafío y la vinculación de esos desafíos a la interacción de la comunidad, aumenta los esfuerzos y la acción de los estudiantes en un resultado eficaz y productivo.

### 1. Marco de la técnica del ABR

La técnica fue desarrollada en las ciencias de la ingeniería a principios del presente siglo. Se caracteriza por retos o desafíos que tienen en su núcleo un gran problema o problemas o conflictos comunales que impelen a resolverlos desde la mirada provocadora que significan. Si hay un problema, entonces requiere estudio desde la perspectiva de la pedagogía. Como se sabe, el problema o problemas son constructos que tienen solución o soluciones, o respuesta o respuestas, no son imposibles.

**Figura 1**

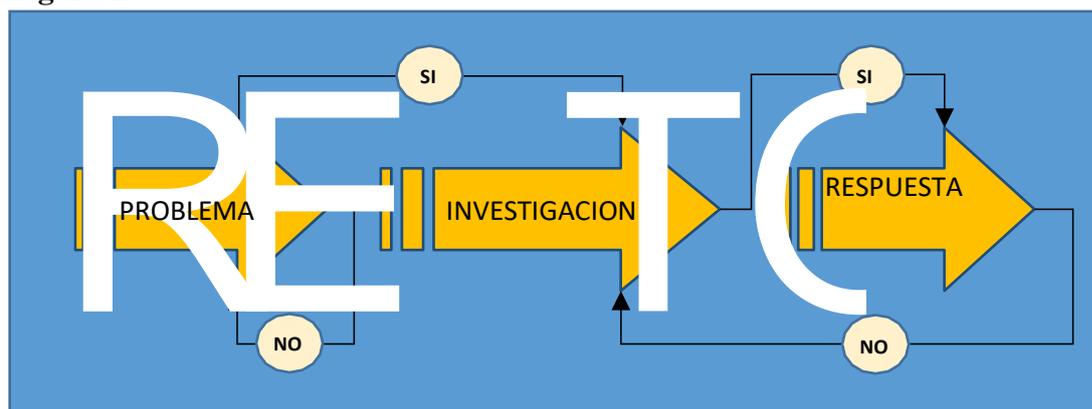


Figura1: elaboración propia

Tres grandes puertos tienen la técnica como se observa en el diagrama, puede ser aplicado a diversas disciplinas, no solo a las ingenierías que buscan “soluciones”; en la pedagogía se averiguan “respuestas”. Ante el problema/reto se investiga las posibles repuestas pasando por cada uno de esos momentos, si no son satisfactorios, se retorna hasta lograr el propósito. Si no es posible investigar es porque el reto/problema no es lo suficiente potente para hacerlo; al igual si no se obtienen las respuestas al reto inicial entonces se debe seguir investigando. Es probable que las respuestas no sean del todo satisfactorias, lo que abre discursos constantes hacia la búsqueda de la verdad.

De ese modo, un rasgo general del ABR es la flexibilidad, aunada a lo holístico, dado que demanda una mirada multidisciplinar; desde la pedagogía estas dos dimensiones contienen rasgos particulares dado que como técnica es afín a otras como la vivencial, colaborativa, la activa, de proyectos. Hoy enormemente facilitadas por las herramientas digitales. Por ello, es una técnica amable con la educación a distancia, la pedagogía invertida, el trabajo horizontal entre maestros y estudiantes/participantes.

El diagrama muestra las cuatro etapas generales del modelo ABR desde la mirada de la pedagogía, en síntesis: la fase 1, el reto; la fase 2, la investigación; la fase 3, los resultados, y, la fase 4, la comunicación. Los efectos de la técnica sirven de insumos para la realimentación. También es necesario hacer una presentación del dispositivo pedagógico a los participantes de modo que las fases puedan ser entendidas y rápidamente realizadas.

### **Fase 1. El reto**

La fase 1 del reto tiene cuatro momentos. La idea general consiste en la definición del problema que es a su vez un desafío de cuestiones esenciales, todos los participantes tienen que identificar con claridad el problema en la vida real con la ayuda del docente facilitador, esto lleva al análisis que produce actividades que son los componentes del reto/problema, a su vez son contrastados con los saberes previos de todos. En este momento no se maneja más información y conocimiento que los que tienen los integrantes en su memoria asociativa.

Todo eso debería conducir a contar con un reto general y algunos específicos en sus rasgos principales que desencadenen motivaciones internas expresadas en actividades, son estas que implican la formación de subgrupos por cada desafío específico derivado del reto general. Es recomendable que los subgrupos no pasen de cinco participantes y cuenten con un coordinador, de este modo quedan fijadas las responsabilidades dado que todo el trabajo es grupal, colaborativo, activo; los tiempos a usar y las reglas que guiarán toda la técnica están inmersas en este momento.

Figura 2

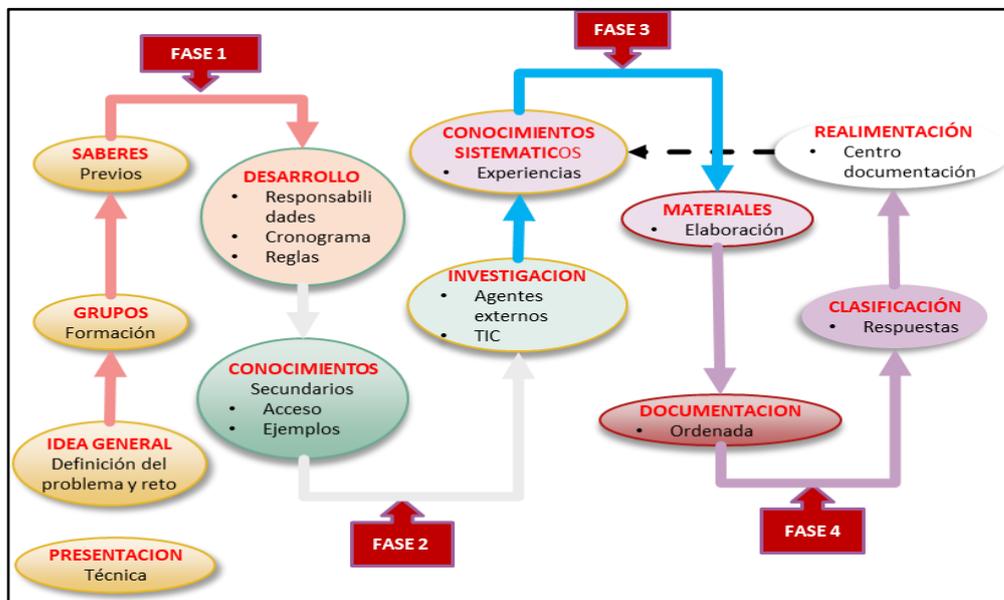


Figura 2: Elaboración propia

En cada una de las sub-fases es necesario que el equipo tenga un portafolio para ir acumulando los trabajos realizados (resúmenes, videos, hallazgos, etc.) que van a ser utilizados a lo largo del ABR.

## Fase 2. La investigación

Esta fase implica desarrollar las tareas en los equipos previstas por las actividades; están centradas en el registro de información “secundaria” sobre cada uno de los retos específicos. El asunto central es: lecturas de primera mano de referencias como diarios, revistas no especializadas, páginas WEB, redes sociales, todo ello lleva a efectuar resúmenes (las conocidas fichas) de modo de ir profundizando desde esos abordajes los retos.

Con toda esa inicial inmersión se pasa a la sistematización de información de mayor nivel, de especialistas en revistas de preferencia indexadas, conferencias, incluso consultas personales a expertos sobre los contenidos del reto específico. Todo esto lleva a tener información y conocimiento sistematizado sobre el problema/reto que sirve de apoyo a la imaginación de conjeturas, suposiciones, presunciones de las posibles respuestas como de problemas colaterales.

Esas conjeturas en la medida que estén sustentadas en mayor información y conocimiento deberían llevar a razonables hipótesis de trabajo sobre el tema en cuestión, donde las respuestas al reto ya dejan de ser meras presunciones dado que es viable poder identificar variables e indicadores todavía muy gruesos.

Igual que la fase anterior, todo lo realizado va siendo ubicado en el portafolio de cada subgrupo. Así las hipótesis de trabajo, las variables dependientes e indicadores de cada uno de los retos específicos.

### **Fase 3. Los resultados**

Todo lo avanzado en el ABR debe llevar a los equipos a la contrastación de la hipótesis de trabajo, esto es, confrontar la variable independiente y su indicador con la realidad del conocimiento sistemático y si es posible contar con algún especialista sobre el tema en cuestión que pueda apoyarla, aquí retoma un rol importante el docente facilitador que va conduciendo o mediando –mejor- entre el reto, la información sistematizada, de modo de coadyuvar a que los equipos vayan generando sus propias puestas en común en consensos sobre aquellas hipótesis.

Un aspecto importante es que el despeje de las hipótesis de los retos específicos debe llevar a dar respuestas al reto general, que es el gran desafío de la técnica pedagógica. Aquí ya el grupo ABR roza conclusiones del reto general, que sean viables, razonadas, producto de investigación y que va dejando en todos los participantes la satisfacción de haber construido conocimiento desde un constructo que se inició como problema se convirtió en desafío y ahora está empoderado con respuestas derivadas de las conclusiones generales y específicas que conforman un cuerpo orgánico de explicaciones. Es la etapa que mayor tiempo consume al ABR, y todo lo debatido –que implica posiciones- debe ser acumulado en el portafolio.

### **Fase 4. La comunicación**

Con la apropiación de las conclusiones se procede a imaginar cómo comunicar las respuestas. Esto implica acudir a los portafolios y utilizar los medios más eficaces para ello. De un lado, los hallazgos que pueden tener el tinte de originales o de rescate, pero siempre todos importantes tanto para el progreso del conocimiento como para los auto aprendizajes de los

participantes y las auto enseñanzas de los facilitadores. Las herramientas digitales por su vistosidad y amabilidad son buenas cajas de opciones, videos, blog, páginas web, etc. Pero también los otros medios como cartillas, informes, folletos, artículos, etc.

La comunicación de los resultados es también significativa, se utiliza el camino inverso de la técnica, se clasifica las respuestas por orden de importancia e impacto, se recopila todo lo actuado con el propósito que sirvan de insumos a futuras experiencias con ABR. Y se envían a un centro de documentación en la idea del conocimiento discursivo de la ciencia.

**2. Bondades del ABR.** De las experiencias que se tienen registradas en sus años de práctica el ABR (Bolaños s/f; Garza, 2016) muestra los siguientes beneficios donde el estudiante:

- Practica con agudeza de temas relevantes para su vida y de la comunidad, en la medida que los problematiza antes de tener respuestas firmes y las verbaliza como desafíos o retos.
- Concientiza desde el problema/reto y asume el duro camino de la investigación, imagina enfoques, labora en equipo y acude a otras disciplinas.
- Participa plenamente desde la construcción del problema/reto y en todas las fases siempre está implicado, de modo que la técnica lo conduce a respuestas razonadas y no meras opiniones.
- Comunica de manera pertinente usando los medios de información de todo tipo para lo cual desarrolla habilidades cognitivas, procedimentales y de inserción social.

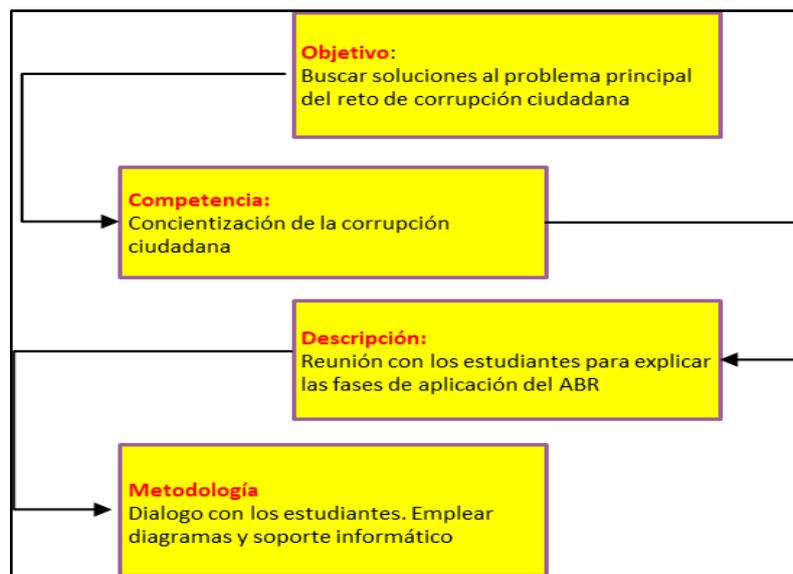
**3. Restricciones del ABR.** Ninguna técnica pedagógica es perfecta y ABR tiene sus limitaciones, entre las principales están:

- No puede ser utilizada en toda la malla curricular tradicional; las asignaturas deberían ser diseñadas en proyectos o específicamente para usar el ABR.
- Que el reto sea tan amplio, global, que no permita imaginar desafíos específicos, aquello equivale a un problema enorme, es decir imposible.
- Puede sesgarse a que los participantes descuiden los aprendizajes del reto y se centren en pruebas.
- Cuando se aplica el ABR a varias asignaturas, las respuestas generales de todas solo se pueden tener al finalizar el ciclo.

**4. Presentación del ABR a los participantes.** El modelo general debe ser comprendido en su cabalidad por todos los participantes que desconozcan el ABR. Es necesario dedicar una sesión exclusiva para su aprendizaje/enseñanza. La técnica se reduce a indagar soluciones a un problema principal convertido en un desafío personal y grupal, por ejemplo, la corrupción ciudadana.

Se trata además que los participantes desarrollen sus capacidades que lleven a lograr la competencia, verbigracia, “concientización de la corrupción ciudadana” y las consecuencias para vivir bien en una sociedad para todos y enfocada hacia el bien y hogar comunes. El diagrama describe con claridad para que no queden dudas en los participantes de las bondades -así como sus restricciones- de la técnica pedagógica. El mejor camino metodológico es el diálogo con los estudiantes, para ello se recomienda usar diagramas, videos, recortes de diarios, etc.

**Figura 3**



**Figura 3:** Elaboración propia

## 5. La educación básica alternativa (EBA)

La educación como derecho humano esencial no está garantizada en toda la compleja demanda de la ciudadanía peruana; la formación escolar en educación básica que es obligatoria y gratuita cuando la brinda el Estado en sus instituciones educativas, se estima en

más de siete millones los peruanos –principalmente peruanas- que no la han concluido. En particular, cuando se refiere a la que jóvenes y adultos que por razones socioeconómicas deben abandonar sus trayectorias escolares en aras de contribuir a la subsistencia de sus familias.

A esa población es para quien va destinada lo que en el país se nomina “*educación básica alternativa*”, diseñada en la Ley General de Educación de 2003. En los 17 años de creada como modalidad del sistema educativo nacional ha pasado por cuatro administraciones presidenciales y cerca a dieciséis ministros de educación y sigue con una matrícula que llega ajustadamente al 3% de la población escolar en las escuelas estatales. Su rasgo principal es su invisibilidad para innovaciones no solo en gestión sino significativamente en pedagogía para esos grupos etarios mayores de quince años.

Actualmente, entre sus nudos críticos en pedagogía para jóvenes y adultos están la “*debilidad en procesos pedagógicos para la modalidad*”, “*desarticulación entre la educación formal y no formal*” con repercusiones en la auto formación integral de sus estudiantes, dado que la modalidad no logra identidad respecto a la educación de niños y adolescentes, y como prestación de servicio no impulsa los procesos autónomos de aprendizajes en los estudiantes, habiendo retornado a prácticas frentistas de lo que fue la extinta “*educación de adultos*” del siglo anterior.

Afrontar esa lacerante realidad necesita de la aplicación de nuevas técnicas pedagógicas más amables, pero también provocadoras por parte de los profesionales en la educación para esa modalidad. Creemos que la técnica pedagógica de auto aprendizajes basado en retos es una herramienta que los docentes pueden adecuar en los heterogéneos grupos/clase en sus sesiones de aprendizajes, así como en las educaciones no formales para jóvenes y adultos. Y, esta renovación de la pedagogía para jóvenes y adultos se empieza en la formación previa y continua de sus docentes.

La Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE), como única entidad universitaria de formación previa y continua de profesionales para la EBA en el país, en su renovación curricular desea introducir el dispositivo pedagógico

del ABR en la formación de los futuros docentes de la modalidad y que por efecto cascada llegue a estudiantes en los centros educativos de educación básica alternativa(CEBA). Por lo que está empeñada en aplicaciones en las asignaturas actuales que se acojan en la intencionalidad pedagógica en la forma de atención semipresencial(híbrida), así como en eventos con docentes en servicio desde el tema de concientización como reto principal del proceso de enseñanza/aprendizaje, labor que cuenta con cooperación internacional.

### **Conclusiones**

La renovación pedagógica de la educación básica de jóvenes y adultos es una necesidad que se ha acrecentado por los acontecimientos actuales y que están afectando a los sistemas educativos. Demanda presente desde la propia ley general de educación que impulsa como forma de atención principal la semipresencialidad en esta Otra Educación. Las tradicionales sesiones de aprendizajes presenciales deben dar paso a otras formas de pedagogías mucho más amables con los procesos autónomos de aprendizajes de los estudiantes y donde el docente es un mediador/facilitador de los propios conocimientos que los estudiantes van descubriendo como consecuencia de su praxis.

Así, la técnica pedagógica de aprendizajes basado en retos es convergente de otros dispositivos pedagógicos que están inscritos en aquellos auto aprendizajes y que va unida al uso de los medios digitales para que sean los propios estudiantes quienes construyan sus aprendizajes y donde el docente facilitador es el dialogante en las fases de esa técnica e ir forjando los conocimientos necesarios a problemas que los propios estudiantes han construido, es una secuencia virtuosa de cursiva de saberes más retadores y por tanto más inclusivos.

Para ello la UNE está desarrollando pilotos tanto con los estudiantes en formación previa y continua para docentes en la modalidad como con docentes en servicio de manera de contribuir a renovar la pedagogía para jóvenes y adultos en el país. Esto es, a su vez, el ABR resulta un desafío para la universidad en sus dieciocho años de experiencia que tiene formando profesionales de calidad con equidad, que respondan a nuestros propios problemas en el modelo cantuta de formación integral.

### **Contribución de autoría**

LARR: Autor de correspondencia, conceptualización, análisis formal, investigación y resultados.

HJPZ: Conceptualización, análisis formal, investigación y metodología, edición general del texto.

CHDH: Búsqueda del corpus de investigación, construcción del marco teórico, análisis estadístico y de resultados, conclusión.

### **Conflicto de Intereses**

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses en la elaboración de la presente investigación.

### **Responsabilidad ética y legal**

Los participantes, en esta investigación, dieron su consentimiento para el tratamiento de los datos requeridos; asimismo, se les informó sobre los fines académicos de la información.

### **Financiamiento**

Esta investigación no ha recibido financiación externa.

**Correspondencia:** rodri0351@hotmail.com

## Referencias

- Alonso, C., Gallego, D., Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora*. 3ª ed. Bilbao: Mensajero.
- Baena, V. (Edit.) (2019). *El aprendizaje experiencial como metodología docente*. Madrid: Narcea. S.A.
- Barros, J. y Cavero, J. (Coord.) (2008). *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Madrid: Pirámide.
- Bolaños Oscar (s/f), *Aprendizajes basado en retos, Centro de recursos para el aprendizaje*. México; Universidad ICESI.
- Cabero, J. (2014). *Los entornos personales de aprendizaje (PLE)*. Málaga: ic Editorial
- Coll, C. y Monereo, C. (Eds) (2008). *Psicología de la Educación virtual*. Madrid: Morata,S.A.
- Delgado, G.; Rojo, M.; Torres, J.G. y Becerril, H. (2018). *Aprendizaje basado en retos*. Revista electrónica Anfei digital. Año 5, Nº 9, Jul. – Dic.
- Fidalgo, A. (2017). *Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria*, Revista Iberoamericana de Informática Educativa, Madrid
- García, W. J. (2019). *Aprendizaje basado en retos para la solución de problemas con tecnología con mediación TIC para el grado 11 de la I.E. Liceo Gabriela Mistral, Municipio de la Virginia*. Tesis de maestría en Informática aplicada a la educación. Universidad Cooperativa de Colombia sede Pereira.
- Garza, E. (2016). *Aprendizaje basado en retos*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Instituto Tecnológico de Monterrey. (2018). *Modelo Educativo TEC 21*.

- Jaimez, C. (2016). *Estrategias didácticas en educación superior basadas en aprendizajes*. México: Universidad Autónoma Metropolitana de Cuajimalpa. *e la nueva cultura educativa. Enseñary aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Moore, D. (2013). *For interns, experience isn't always the best teacher*. *The Chronicle of Higher Education*. <http://chronicle.com/article/For-Interns-Experience-Isnt/143073/>
- Pozo, J. I y Monereo, C. (coord.), (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Tejeda, R. y Sánchez, P. (2012). *Formación basada en competencias profesionales en contextos universitarios*. Manta: Mar abierto.
- Tobón, S. (2008). *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural*. Guatemala. <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>
- Zambrano, W, (2012). *Modelo de aprendizaje virtual para la educación superior. MAVES basado en tecnologías web 3.0*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

## **Trayectoria académica**

### **Luis Alberto Rodríguez de los Ríos**

Doctor en Psicología por la Universidad Garcilaso de la Vega. Docente principal de la Universidad. Director de la Escuela de Posgrado de la UNE – Cantuta y Paz Rector de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

### **Héctor Juan Pumayauli Zavaleta**

Especialista en Planificación Educativa, Especialista en Gestión Educativa (Oficina de Apoyo a la Administración de la Educación del Ministerio de Educación. 2000-2010. Consultor de la Unidad de Descentralización de Centros Educativos-Ministerio de Educación. Especialista y de la Oficina Dirección y Desarrollo de las Instituciones Educativas (2011-2012). Maestría en Educación (USMP), Maestría en Economía con mención: gestión educativa (UNMSM), Doctorado en Educación (UMSM).

### **César Hildebrando Delgado Herencia**

Estudió en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega y obtuvo el título de Profesor de Educación Secundaria en Filosofía y Ciencias Sociales. También tiene estudios de Antropología Social en la UNMSM y la PUCP. Ha desempeñado su actividad profesional en el Ministerio de Educación en áreas de organización y métodos, escultismo, educación de jóvenes y adultos, donde desempeñó el cargo de director general de esta modalidad. Colabora con artículos sobre educación y desarrolla propuestas pedagógicas para la cooperación internacional de jóvenes y adultos.

## **Cómo no hacer un ranking de universidades. El caso peruano**

*How not to make a ranking of universities. The Peruvian case*

---

Recibido: 27 de julio 2020   Evaluado: 01 de septiembre 2020   Aceptado: 03 de noviembre 2020

**Ángel Ramón Velázquez Fernández**

Autor corresponsal: [avelasquezf@usmp.pe](mailto:avelasquezf@usmp.pe)

<https://orcid.org/0000-0001-5293-3353>

Universidad de San Martín de Porres, Perú.

**Nérida Gladys Rey Córdova**

[neridagladys@gmail.com](mailto:neridagladys@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-5646-4985>

Universidad de San Martín de Porres, Universidad  
César Vallejo, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

**Miguel Ángel Vidal Gonzáles**

[mvidalg@usmp.pe](mailto:mvidalg@usmp.pe)

<https://orcid.org/0000-0002-7409-7015>

Universidad de San Martín de Porres, Perú.

### **Como citar**

Velázquez, A. Rey, N., & Vidal, M. (2020). Cómo no hacer un ranking de universidades. El caso peruano. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 43-65.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.160>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index> [revistaeduca@umch.edu.pe](mailto:revistaeduca@umch.edu.pe)

## Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar el cumplimiento de los Principios de Berlín por los rankings elaborados por Sunedu, así como evaluar su confiabilidad, comparándolos con otros rankings (THE, SIR y QS). El diseño ha sido no experimental, descriptivo, con un enfoque mixto. La muestra estuvo conformada por veinte universidades peruanas clasificadas en los rankings Sunedu, seleccionadas de manera no probabilística, en función de los objetivos de la investigación. Como resultados principales se obtuvo que la utilidad de los rankings Sunedu es mínima, pues, al centrarse solo en la investigación, no disminuye la asimetría de información sobre la calidad del proceso de formación, por lo que a los jóvenes y padres de familia no les es posible tomar decisiones adecuadas sobre la base de sus resultados. Su única función ha sido la de clasificar a las universidades según un conjunto de criterios subjetivos seleccionados por un grupo de expertos, provenientes de un reducido número de universidades. Asimismo, se aprecia que los rankings Sunedu padecen de una serie de debilidades que violan las recomendaciones de los Principios de Berlín y reproducen los aspectos negativos de estas clasificaciones, que han sido advertidos por diversos autores especialistas sobre la materia.

**Palabras claves:** *ranking universitario, calidad, investigación científica*

## Summary

The objective of this study was to analyze compliance with the Berlin Principles by the rankings prepared by Sunedu, as well as to evaluate their reliability, by comparing them with other rankings (THE, SIR y QS). The design has been non-experimental, descriptive, with a mixed approach. The sample consisted of twenty Peruvian universities classified in the Sunedu rankings, selected in a non-probabilistic way, based on the research objectives. As main results, it was obtained that the usefulness of the Sunedu rankings is minimal, since, by focusing only on research, the asymmetry of information on the quality of the training process does not decrease, therefore, it is not possible for young people and parents to make adequate decisions based on their results. Its sole function has been to classify universities based on a set of subjective criteria selected by a group of experts from a small number of universities. Likewise, it is appreciated that the Sunedu rankings suffer from a series of weaknesses that violate the recommendations of the Berlin Principles and reproduce the negative aspects of these classifications, which had already been warned by various specialist authors on the subject.

**Keywords:** *university ranking, quality, scientific research*

## Introducción

Recientemente, como parte del II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú, se publicó el *Ranking nacional de universidades sobre investigación 2020* (Sunedu, 2020). Esta publicación se realiza en consonancia con la Ley 30220, Ley Universitaria, la cual en su inciso 15.15 establece, entre las funciones de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) la publicación de un informe bienal sobre la realidad universitaria, el cual debe incluir un “ranking universitario, respecto del número de publicaciones indexadas, entre otros indicadores” (Ley 30220, 2014).

No obstante, es necesario precisar que el mencionado ranking -en adelante RankingSunedu- no cumple de manera integral con el mandato de la ley, pues como su propio nombre lo indica solo toma en cuenta la investigación.

Una característica del Informe Bienal es que, a pesar de hablar del “ranking”, en singular, en realidad se presentan dos, uno basado en la base de datos Scopus y el otro en Web of Science, sin que haya diferencias significativas en las posiciones de las universidades entre ambas clasificaciones (Sunedu, 2020, pp. 109-110). En el presente documento, toda la información analizada corresponde el ranking basado en Scopus.

En referencia a la utilidad de los rankings, el Informe Bienal plantea:

... los rankings universitarios han ido ganando relevancia en las últimas décadas, al ser cada vez más empleados por los estudiantes y sus familias para la toma de decisiones sobre dónde seguir su educación universitaria, por los académicos para decidir respecto al desarrollo de su carrera profesional, por los funcionarios públicos para la asignación de recursos destinados a docencia e investigación ..., actualmente, muchas universidades tienen en cuenta este instrumento para la toma de decisiones respecto a estrategias de gestión, planificación e implementación de mejoras. Incluso algunas universidades se plantean metas estratégicas de acuerdo con la posición que ocupan en el ranking... Además, los rankings promueven la actividad investigadora, en el sentido de que los docentes se ven incentivados a desarrollar cada vez más publicaciones, con el objetivo de

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

que su universidad sea reconocida entre el grupo de instituciones que presenta mayor producción científica y por ende ocupe una mejor posición en el ranking... (Sunedu, 2018, pp. 87-88).

No es común la elaboración de rankings universitarios por agencias gubernamentales. En la búsqueda realizada en la web, sobre algunos países latinoamericanos no pudimos encontrar ninguno; y todas las referencias a las posiciones de sus países se refieren a los que han sido elaborados por instituciones privadas, tales como Scimago Institutions Ranking (SIR), Times Higher Education Ranking (THE) Academic Ranking of World Universities (ARWU) y Quacquarelli Symonds (QS), entre otros. el único antecedente encontrado, a nivel latinoamericano, es precisamente peruano. En el año 2005, a propuesta del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), de la UNESCO, la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) encargó al Dr. Luis Piscocoya Hermoza, que realizara una investigación con el propósito de realizar una experiencia piloto en el Perú, que pudiera ser aplicable a otros países de América Latina (Piscocoya, 2007).

En las fuentes analizadas, no se han encontrado referencias sobre la aplicación de la metodología resultante de ese estudio, en otros países.

Los rankings de universidades han recibido severas críticas por parte de profesionales del mundo académico, por lo que llama aún más la atención su inclusión en una ley universitaria. A continuación, algunos ejemplos de esos cuestionamientos.

Ordorika (2015) se pronuncia sobre la selección de los indicadores y los sesgos que ello puede provocar:

En la selección de indicadores y fuentes de información, en las metodologías para la construcción de indicadores y en la ponderación de los mismos se ocultan limitaciones y sesgos que no se señalan explícitamente a la hora de presentar resultados (p.8).

.... Los sesgos descritos hacen evidente que el patrón de comparación que da cuerpo a la mayoría de los rankings internacionales está sustentado en un

modelo de universidad: el de la universidad elitista de investigación norteamericana, simbolizado por instituciones como Harvard, Stanford o Berkeley. Este modelo... se caracteriza por su fuerte orientación a la investigación y el posgrado, así como por los vínculos estrechos entre algunas áreas de investigación con empresas y actividades económicas en distintos campos (p.9).

Usher y Savino (2006) se refieren a la relación entre los indicadores y el concepto de calidad cuando expresan que:

Al seleccionar un conjunto de indicadores en particular y asignar a cada uno una determinada ponderación, los autores de estos rankings imponen una definición específica de calidad a las instituciones que están clasificando. El hecho de que pueda haber otros indicadores legítimos o combinaciones de indicadores, por lo general se omite silenciosamente.

Curiosamente, sin embargo, hay poco acuerdo entre los autores de estos indicadores en cuanto la definición de “calidad”. Los principales sistemas de ranking del mundo tienen muy poca relación entre ellos, si es que la tienen, y usan indicadores y coeficientes de ponderación muy distintos para llegar a medida de calidad (p.33-34).

Delgado 2012) es bastante incisivo al pronunciarse sobre los elaboradores de los rankings y sus efectos sobre el mundo académico.

“... los rankings de universidades han pasado a ser elaborados por especialistas, menos especialistas y, en última instancia, casi por cualquiera que tenga interés... o intereses, y esto último sí que podría resultar preocupante” (p. 44).

Según Hazelkorn (2009), los rankings han inducido a los gobiernos y las instituciones de educación superior (IES) a adoptar soluciones simplistas y sesgar las agendas y políticas, para aumentar la productividad y eficiencia de la investigación. La autora plantea que la historia de los rankings muestra que medir las cosas incorrectas puede producir distorsiones. Al valorar algunas investigaciones más que otras, los

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

rankings (y sistemas similares de evaluación de la investigación) reproducen las concepciones clásicas del conocimiento y las relaciones de poder; fomentan el regreso a la investigación de la "torre de marfil" realizada por las élites en instituciones seleccionadas en un momento en que los problemas globales complejos y los objetivos de las políticas requieren la participación de equipos interdisciplinarios con diversas perspectivas y experiencias... (pp.11-12).

Krüger y Molas (2010) distinguen dos tipos ideales de universidad. El primero sería el de investigación intensiva y estudios de posgrado, que estaría orientado a la economía y a la sociedad del conocimiento. El segundo sería de tipo vocacional masificado, centrado en la formación para la economía empresarial, la informática y las profesiones de alta demanda en los servicios públicos como educación y sanidad. Los autores plantean que los rankings globales dan preferencia al primer tipo ideal e influyen normativamente en muchas políticas nacionales, y resaltan que este tipo de clasificaciones es, por su propia naturaleza, injusta (Sección Introducción, párrafos 7 y 8).

Bookstein. et al. (2010) critican la variabilidad de los resultados anuales y llegan a la conclusión de que la mayor parte del sistema de calificación THE muestra variaciones inaceptables de un año a otro, por lo que no es probable que sean un componente útil de ningún enfoque racional de la administración. Según este autor, esa inestabilidad solo puede fortalecer la crítica existente del sistema de clasificación por evaluadores anteriores (p. 99).

Algunos inconvenientes observados por otros académicos y por el propio autor de este documento son los siguientes:

- No se explica de manera transparente el origen –las fuentes– de la información (quién dice qué sobre cada institución en cada país).

Puede crear en las universidades la propensión a enfocar su gestión en la mejora en el ranking y no en la calidad académica en general.

Las revistas consideradas en las bases de datos para la información bibliométrica son en su mayoría, en lengua inglesa, lo que pone en desventaja a los académicos de otras lenguas, así mismo, se enfocan casi preponderantemente en Scopus y Web of Science, sin considerar otras bases de datos, libros y repositorios institucionales, que también forman parte de la producción científica universitaria. Esto provoca que los autores traten de enfocarse en los requerimientos y tendencias de ciertas revistas y no en los que se requieren para potenciar el desarrollo de sus países.

A partir de los cuestionamientos, el European Centre for Higher Education de la UNESCO (CEPES) y el Institute for Higher Education Policy de los Estados Unidos de Norteamérica, convocaron a una reunión de expertos en 2006, que produjo como resultado, los Principios de Berlín, los cuales constituyen una serie de recomendaciones que se sugiere tomar en cuenta para la elaboración de los rankings universitarios (Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions, 2006).

El objetivo del presente estudio consiste en analizar el cumplimiento de estos principios en los rankings elaborados por la Sunedu, así como evaluar su confiabilidad, mediante la comparación con los rankings internacionales SIR, QS y THE

### **Metodología de la investigación**

El estudio es descriptivo y comparativo, con enfoque mixto. Se basa, en primer lugar, en la comparación de la metodología y los resultados de los rankings de la Sunedu, con los Principios de Berlín sobre los rankings de instituciones de educación superior.

En segundo lugar, se comparan los resultados del Ranking Sunedu con los rankings internacionales más relevantes: THE, SIR y QS.

## Resultados y discusión

### *Análisis de la correspondencia del Ranking Sunedu 2020 con los principios de Berlín*

El análisis se centra, no en la totalidad de principios sino en aquellos que se han considerado más relevantes para los fines del presente estudio. La numeración no es consecutiva, sino corresponde a la de cada principio en el documento original. En algunas ocasiones se analizan los principios de manera individual y en otras, varios de manera conjunta, por el grado de relación que existe entre ellos.

*Principio 1. Los rankings constituyen solo una entre varias aproximaciones que se pueden utilizar para evaluar el rendimiento de las instituciones universitarias. (Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions, 2006).*

En Perú se utilizan varios procedimientos para la evaluación de la calidad de las universidades. Uno de ellos es el licenciamiento institucional que lleva a cabo la Sunedu. Este proceso, iniciado en 2016, es obligatorio y partió del supuesto de que todas las universidades, independientemente de su antigüedad o cualquier otro criterio deben obtener una nueva licencia para funcionar. El referente para la evaluación son las condiciones básicas de calidad (CBC) establecidas de manera genérica en la Ley

Universitaria y desarrolladas, de manera específica, en el Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano (Ley 30220, 2014; Sunedu, 2015).

La licencia puede ser otorgada por seis, ocho o diez años, pero lo contradictorio en este caso, ha sido el hecho de que esos períodos no se otorgan teniendo en cuenta el grado de cumplimiento de las CBC, sino basándose en dos criterios: el lugar ocupado por la universidad en el ranking Scimago (SIR) de Latinoamérica del año 2015 y varios indicadores relacionados con la carrera docente.

A continuación, se presenta una muestra de universidades con información sobre la posición ocupada en los rankings Sunedu 2020 y 2018, y los años de licencia

obtenidos en el proceso de licenciamiento. Debe tenerse en cuenta que, las universidades obtuvieron su licencia entre los años 2016 y 2020, por lo que se ha considerado pertinente analizar los dos rankings elaborados en ese período.

**Tabla 1**

*Años de licencia y posición en el Ranking Sunedu Scopus*

Universidad	Posición Ranking Sunedu 2020	Posición Ranking Sunedu 2018	Años de licencia
Universidad Peruana Cayetano Heredia	1	2	10
Pontificia Universidad Católica del Perú	2	1	10
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	3	3	10
Universidad Nacional Agraria La Molina	4	4	8
Universidad Científica del Sur	5	8	6
Universidad de Ingeniería y Tecnología	6	NA	6
Universidad Nacional de Ingeniería	7	5	10
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	8	6	8
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	9	12	6
Universidad del Pacífico	10	10	8
Universidad de Ciencias y Humanidades	11	NA	6
Universidad Nacional de la Amazonía Peruana	12	13	8
Universidad de San Martín de Porres	13	14	6
Universidad Nacional de San Agustín	14	16	10
Universidad de Piura	15	9	8
Universidad Nacional de Trujillo	16	7	8
Universidad ESAN	17	17	6
Universidad San Ignacio de Loyola	18	20	6
Universidad Ricardo Palma	19	18	6
Universidad Católica San Pablo	20	19	6
Universidad Continental	21	NA	6

Fuentes: Sunedu (2020), SUNEDU (2018) SIU (2020)

Para conocer la relación entre la posición en los rankings y los años de licencia se calculó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, por tratarse una variable ordinal y una cardinal, respectivamente. Se parte de la hipótesis de que debe existir una relación fuerte y negativa entre ambas variables. Fuerte, porque tanto los años de licencia, como la posición en el ranking dependen, en gran medida, de los resultados de investigación. Negativa, porque a inferior<sup>1</sup> posición correspondería una mayor cantidad de años de licencia.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Rho de Spearman para años de licencia y posición en el Ranking Sunedu 2018: -0.721

Rho de Spearman para años de licencia y posición en el Ranking Sunedu 2020: -0.541

En ambos casos se obtiene una correlación negativa moderada entre los años de licencia y la posición ocupada en el ranking Sunedu, en alguna medida coincidente con la hipótesis de partida, aunque no llegan a ser correlaciones fuertes. Se observa, además, que la fortaleza de la correlación disminuye en 25% en 2020, con respecto a 2018, lo cual significa que las posiciones en los rankings, al basarse en los resultados de un año, no son indicadores idóneos para diferenciar períodos de licencia que van desde seis hasta diez años.

*Principio 3. Reconocer la diversidad de instituciones y asumir las diferentes misiones y objetivos de instituciones tomadas en cuenta. Medidas de calidad para instituciones orientadas a la investigación, para ejemplo, son bastante diferentes de las que son apropiadas para instituciones que brindan amplio acceso a comunidades desatendidas (Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions, 2006).*

*Principio 4. Elegir indicadores según su relevancia y validez. La elección de los datos debe ser basado en el reconocimiento de la capacidad de cada indicador para representar la calidad y fortalezas institucionales, así como la disponibilidad de datos.*

---

<sup>1</sup> Inferior en el sentido del valor absoluto del número. Una posición inferior significa estar mejor en el ranking.

*Sea claro sobre por qué estos indicadores fueron incluidos y lo que se supone que representan (Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions, 2006).*

De manera general, a los rankings internacionales les cuesta mucho trabajo considerar las particularidades misionales de las universidades, dada la gran diversidad de instituciones que representan. Algunos de ellos, tienen un alto componente de investigación, tales como SIR (50%) y ARWU (70%). QS y THE tienen un menor componente de investigación de 15% y 36%, respectivamente. Estas últimas también utilizan encuestas de reputación a empleadores y académicos. THE también considera la Proporción entre títulos (grados) de doctor y de licenciatura otorgados, así como a la proporción de doctores con respecto al total de docentes, entre otros indicadores. QS utiliza, además, la relación entre la cantidad de estudiantes y de docentes, y la proporción de docentes con doctorado. (SIR, 2020; QS, 2020; THE, 2020; Academic Ranking of World Universities, 2020).

En el caso del Ranking Sunedu, era de esperarse que, al enfocarse en un solo país, se hubieran podido considerar las realidades nacionales, pero este no ha sido el caso. A pesar de que la ley manda que en el ranking se considere a las publicaciones en revistas indexadas y otros indicadores, no se ha procedido de esa manera (Ley 30220, 2014, inciso 15.15).

Sobre la ausencia de otros indicadores relevantes sobre la calidad universitaria, en el primer informe bienal, en el año 2018, sus autores plantearon:

Los logros de una universidad se pueden asociar a una variedad de dimensiones que van desde la calidad de empleo de los egresados hasta la generación de conocimiento a través de la investigación e innovación, pasando por otras dimensiones tales como extensión universitaria y los resultados académicos del proceso formativo.

... la clasificación propuesta no considera variables asociadas a los insumos con los cuales la universidad alcanza sus resultados... La razón por la cual no se incluyen estas variables es la carencia de información con los niveles necesarios de

objetividad, estandarización y validación para el conjunto del sistema universitario. No obstante, está planificada su incorporación progresiva en futuras versiones del ranking a medida que se vaya obteniendo esta información, como también sucederá con el resto de las dimensiones citadas más allá de la investigación. (Sunedu, 2018, p.88).

A pesar de lo expuesto, en 2020 se repite la omisión, solo que esta vez se sincera el nombre y se le denomina “ranking de investigación...”.

Las razones por la cuales la SUNEDU no consideró otras dimensiones, además de la investigación, carecen de sustento. Actualmente existen el Sistema de Recolección de Información para Educación Superior (SIRIES), gestionado por el Ministerio de Educación, y el Sistema de Información Universitaria (SIU), gestionado por la Sunedu. Ambos proveen suficiente información que hubieran permitido obtener varios de los indicadores relacionados con los docentes y los estudiantes, como los utilizados por los rankings THE y QS. Otra información relevante se pudo obtener de los informes de los procesos de licenciamiento que se vienen realizando desde el año 2016.

Llama la atención, que en 2018 no se consideró a Scopus, ni Scielo, ni otras bases de datos relevantes. En 2020 se incorpora a Scopus, pero no a otras bases de datos. La omisión más importante en ambos casos es la ausencia de otros tipos de publicaciones como la gran mayoría de las revistas y los libros de editoriales universitarias peruanas, las tesis y los repositorios institucionales, entre otros. Esta disposición es contradictoria con lo establecido en el Reglamento de Calificación, Clasificación y Registro de los investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (RENACYT), para evaluar a los investigadores, ya que en este se establece, que un artículo científico en SCOPUS equivale a un capítulo de libro y un libro equivale a tres artículos en SCOPUS (CONCYTEC, 2019).

Una ventaja de un ranking nacional hubiera sido incluir rubros no considerados en las clasificaciones internacionales, pero al partir exclusivamente de una de sola base

de datos<sup>2</sup> de las que utilizan los rankings internacionales, no hace más que repetirse y reducir su pertinencia de manera significativa.

Para ilustrar mejor la relación entre los indicadores de los rankings 2018 y 2020, en la Tabla 2, se presenta una comparación resumida entre ellos.

**Tabla 2**

*Comparación entre indicadores de rankings 2018 y 2020*

Indicadores de ranking Sunedu 2018 (Sunedu, 2018, 87-91)	Indicadores rankings Sunedu 2020 (Sunedu, 2020, 106-107)
Número de publicaciones en revistas indexadas en Web of Science Core Collection (Wos), de 2014 a 2016.	Producción científica per cápita, en revistas indexadas en Web of Science y Scopus de 2016 a 2018. La ponderación resulta de asignarles un peso mayor a los artículos de investigación, al ser este el formato más relevante en términos de hallazgos originales confirmados de investigación científica. En ese sentido, se asigna una ponderación de 4 al artículo y una ponderación de 1 al resto de documentos de investigación.
Índice H de la universidad en Web of Science Core Collection, 1996 a 2016	Impacto científico. Mide el impacto científico de cada universidad por medio del índice H5, de los años 2014 a 2018 (citas hasta 15/09/2019).
Número de artículos que están incluidos en el 10% de los trabajos más citados en Web of Science Core Collection, 2014 a 2016.	Excelencia internacional. Mide el número de publicaciones que se encuentran dentro del 10% más citado, para todas las áreas del conocimiento conjuntamente, de 2016 a 2018.

<sup>2</sup> En realidad, se utilizan dos bases de datos, pero de cada una resulta un ranking distinto.

Los resultados principales que resultan de la comparación son las siguientes:

- a) Sunedu 2018 utiliza cuatro indicadores y Sunedu 2020, tres; y aunque existen similitudes entre algunos de ellos, todos difieren entre sí.
- b) Las fuentes de información son distintas (WoS para 2018; WoS y Scopus, para 2020).
- c) Los períodos que se toman como referencia son diferentes, tanto entre rankings, como entre indicadores del mismo ranking. El que más difiere es el índice H, que en 2018 es de once años y en 2020, de cinco.
- d) La producción científica del primer informe se toma en valores absolutos y la del segundo se refiere al per cápita, en relación con el número de docentes. En comparación con otros rankings, QS utiliza el mismo indicador, pero solo tiene un peso de 5% y Sunedu 2020, 33.3% (QS, 2020). THE también usa el per cápita, pero basándose en la cantidad de estudiantes (THE, 2020). SIR mide la producción científica absoluta, pero acompañada de múltiples criterios sobre el mismo indicador (SIR, 2020).
- e) El definir a “los artículos de investigación, ... el formato más relevante en términos de hallazgos originales confirmados de investigación científica”, y de este modo establecer una proporción en el valor de 4 a 1 entre la investigación empírica y la teórica es una consideración subjetiva y arbitraria, que no se compadece con la tradición científica internacional ni con la historia de la ciencia.
- f) El ranking 2020 es contradictorio con lo establecido en el Reglamento de Calificación, Clasificación y Registro de los investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica - Reglamento RENACYT, tal como ha sido explicado en párrafos anteriores.

A partir de lo expuesto, es evidente que no se cumple con los principios tres y siete, pues para la elección de los indicadores no se tomó en cuenta la diversidad de misiones y objetivos institucionales que caracterizan a la universidad peruana, concentrándose únicamente en un limitado número de indicadores sobre la investigación. De este modo se benefician las instituciones de élite centradas en la

investigación, en detrimento de las que se enfocan principalmente en la formación. Esta debilidad concuerda con lo planteado por Ordorika (2015), Usher, y Savino (2006), Hazelkorn (2009) y Krüger y Molas (2010).

Asimismo, se pone de manifiesto que, dadas las importantes diferencias entre los rankings SUNEDU 2018 y 2020:

- a) No es posible tomarlos como referencia para medir la evolución de la producción científica de una institución de un período a otro.
- b) Al medir solo indicadores de investigación, no proveen información pertinente a los jóvenes y sus familias, para seleccionar la institución que consideran de mayor calidad formativa, para realizar sus estudios universitarios.

***Principio 9.*** *Hacer que las ponderaciones asignadas a los diferentes indicadores (si se usan) sean prominentes y limitar los cambios en ellas. Los cambios en los pesos hacen que sea difícil para los usuarios discernir si un resultado de la institución o del programa cambió en la clasificación debido a una diferencia inherente o debido a un cambio metodológico. (Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions, 2006).*

En el ranking 2018, los cuatro indicadores se aplicaron a cada una de las áreas de conocimiento definidas por la OECD (Ciencias Naturales, Ingeniería y Tecnología, Medicina y Ciencias de la Salud, 4. Ciencias Agrarias, Ciencias Sociales y Humanidades), lo que dio como resultado, rankings específicos por área. El ranking general se obtuvo de agregar los rankings por área, otorgando el mismo peso a cada una de las áreas. (Sunedu, 2018, p.92).

En 2020, no se establecieron clasificaciones por área del conocimiento y el cálculo se realizó directamente sobre la institución de manera general. A cada uno de los tres indicadores se le asignó el mismo peso de 33.3% (Sunedu, 2020, p. 108).

Al producirse un cambio significativo en los indicadores y en el mecanismo de ponderación para obtener el puntaje general, no es posible realizar comparaciones

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

objetivas entre los resultados de 2018 y 2020, de manera que no se cumple con lo recomendado en este principio. Esta característica de los rankings Sunedu concuerda con lo planteado comodebilidades por Ordorika (2015), Usher y Savino (2006) y Bookstein. et al. (2010).

**Principio 10.** *Preste la debida atención a las normas éticas y las recomendaciones de buenas prácticas planteadas en estos principios. Para asegurar la credibilidad de cada ranking, los responsables de recopilar y utilizar datos y realizar visitas in situ deben ser tan objetivo e imparcial como sea posible.*

**Principio 14.** *Aplicar medidas organizativas que mejoren la credibilidad de las clasificaciones. Estas medidas podrían incluir órganos asesores o incluso supervisores, preferiblemente con participación internacional.*

En los rankings analizados, las universidades conocen la metodología, cuando se publican los resultados, por lo que el nivel de transparencia durante el proceso de su elaboración es nulo.

Los autores del informe 2020 y los asesores que contribuyeron con su elaboración, provienen -porque han sido docentes o estudiantes-, en una proporción que supera al 70%, de solo tres universidades, en un sistema que está compuesto por más de cien instituciones y que se caracteriza por un alto nivel de competitividad (Sunedu, 2020, páginas de créditos y agradecimientos<sup>3</sup>). Este hecho les resta imparcialidad y credibilidad a los resultados del ranking y constituyen violaciones de los principios 10 y 14. Asimismo, concuerda con lo expuesto por Delgado (2012) acerca de la posible existencia de intereses entre los especialistas elaboradores de los rankings, lo que podría ser preocupante, aún más tratándose de una institución gubernamental.

### ***Confiabilidad de los resultados del ranking 2020***

Se define a la confiabilidad de un instrumento de medición, a la cualidad que debetener, de reflejar el valor real de la variable medida. Una evidencia de la

---

<sup>3</sup> En esas páginas están los nombres de los especialistas. Los datos sobre su afiliación y estudios se encuentran en diferentes páginas en la web.

confiabilidad se puede obtener comparando los resultados con otras mediciones similares.

En la Tabla 3 se presenta una comparación entre los resultados del ranking Sunedu2020<sup>4</sup> y los rankings internacionales SIR, THE y QS, para el mismo año. En este caso, dado que no todas las universidades están incluidas en los rankings, se ha reducido la cantidad de instituciones analizadas.

**Tabla 3**

*Comparación entre las posiciones de las universidades peruanas en los rankings 2020 de Sunedu Scopus, SIR, THE y QS. UNIVERSIDAD*

	Ranking			
	Sunedu	Ranking SRI	Ranking QS	THE
Universidad Peruana Cayetano Heredia	1	1	3	1
Pontificia Universidad Católica del Perú	2	5	1	2
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	3	2	2	NA
Universidad Nacional Agraria La Molina	4	6	6	3
Universidad Científica del Sur	5	7	13	4-6
Universidad de Ingeniería y Tecnología	6	NA	NA	NA
Universidad Nacional de Ingeniería	7	8	4	NA
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	8	NA	11	NA
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	9	3	7	4-6
Universidad del Pacífico	10	NA	5	NA
Universidad de Ciencias y Humanidades	11	NA	NA	NA
Universidad Nacional de la Amazonía Peruana	12	NA	NA	NA
Universidad de San Martín de Porres	13	4	10	4-6
Universidad Nacional de San Agustín	14	9	15	NA
Universidad de Piura	15	NA	9	NA
Universidad Nacional de Trujillo	16	NA	16	NA

Fuentes: Sunedu (2020), SIR (2020), QS (2020) y THE (2020)

Notas: NA significa que la universidad no ha sido clasificada en el ranking correspondiente.

<sup>4</sup> Se utiliza el ranking basado en Scopus, por incluir esta base de datos un mayor número de publicaciones además de ser el que utilizan los rankings internacionales con que se comparan.

En el caso de los rankings internacionales se refieren a las versiones para Latinoamérica.

Los resultados principales que resultan de estas comparaciones son las siguientes:

- a) Entre las primeras 16 universidades del Ranking Sunedu, hay 7 que no han sido clasificadas en el Ranking Scopus, 10 en THE y 4 en QS.
- b) Hay tres universidades que no se encuentran en ninguno de los rankings internacionales. Sobresale el caso de la Universidad de Ingeniería y Tecnología, que, a pesar de ello, se encuentra en el sexto lugar en el Ranking Sunedu<sup>5</sup>.
- c) Solo hay cinco universidades clasificadas en los tres rankings internacionales, sin embargo, dos de ellas no están entre las primeras en el Ranking Sunedu, la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y la Universidad de San Martín de Porres.

Para analizar el grado de relación estadística entre los rankings internacionales y el Ranking Sunedu, se calculó el coeficiente de correlación Tau de Kendall, por tratarse de variables medidas a nivel ordinal. Los cálculos se realizaron para SIR y QS, no así para THE, pues la cantidad de universidades clasificadas era inferior al 50% del total. Se parte de la hipótesis de que debe existir una correlación positiva y significativa entre los lugares ocupados por las universidades en estos rankings.

Los resultados fueron los siguientes:

Tau de Kendall para posiciones en los rankings Sunedu y SIR, 0.500

Tau de Kendall para posiciones en los rankings Sunedu y QS, 0.648

En el primer caso se obtiene una correlación positiva débil y en el segundo, positiva moderada, por lo que la hipótesis planteada se cumple solo parcialmente. Se esperaría un resultado inverso, pues en el ranking SIR la investigación significa el 50% del resultado total (SIR, 2020) y en QS, el 15% (QS, 2020), por lo que, el primero debería tener mayor similitud con el de la SUNEDU.

---

<sup>5</sup> En el Ranking Sunedu WoS se encuentra en el cuarto lugar (Sunedu, 2020, p. 109).

## Conclusiones

A partir de lo expuesto, es evidente que con rankings centrados en un reducido número de indicadores sobre investigación y, sin considerar otras variables del quehacer universitario, su utilidad se reduce a la mínima expresión, pues no disminuye la asimetría de información sobre la calidad del proceso de formación, por lo que a los jóvenes y padres de familia no les es posible tomar decisiones adecuadas sobre la base de sus resultados. Del mismo modo, tampoco se puede decidir sobre el financiamiento de la investigación, pues los indicadores son limitados y manifiestan sesgos importantes. Su única función ha sido la de clasificar a las universidades basándose en un conjunto de criterios subjetivos seleccionados por un grupo de expertos, provenientes de un reducido número de universidades.

Los rankings Sunedu padecen de una serie de debilidades que violan las recomendaciones de los Principios de Berlín y que reproducen los aspectos negativos de estas clasificaciones, que ya habían sido advertidos por diversos autores especialistas sobre la materia.

Existen diferencias significativas entre los lugares ocupados por las universidades peruanas en el ranking SUNEDU, y los obtenidos en las clasificaciones internacionales. Esto, unido al hecho de que las correlaciones entre ellas son de moderadas a débiles, hacen que su nivel de confiabilidad sea bajo, como instrumento para comparar la calidad de las universidades.

### **Contribución de autoría**

**ARVF:** El autor ha participado en la elaboración: Conceptualización, metodología, recolección y análisis de datos, resultados, discusión y conclusiones

**NGRC:** La autora ha participado en la elaboración: Metodología, recolección y análisis de datos, resultados, discusión y conclusiones

**MAVG:** El autor ha participado en la elaboración: Metodología, recolección y análisis de datos, resultados, discusión y conclusiones

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses.

### **Responsabilidad ética o legal**

El autor confirma que las fuentes utilizadas en esta investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente.

### **Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)**

Este artículo no ha utilizado para su redacción ningún texto proveniente de LLM (*ChatGPT* u otros).

### **Financiamiento**

El desarrollo del presente trabajo fue autofinanciado con los recursos propios de las autoras sin recursos externos.

**Correspondencias:** [avelasquezf@usmp.pe](mailto:avelasquezf@usmp.pe)

## Referencias

- Academic Ranking of World Universities. Metodología. [https://www.shanghairanking.com/ARWUMethodology2020.html#:~:text=ARWU%20considers%20every%20university%20that,\(SSCI\)%20are%20also%20included](https://www.shanghairanking.com/ARWUMethodology2020.html#:~:text=ARWU%20considers%20every%20university%20that,(SSCI)%20are%20also%20included)
- Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions, 2006. <http://www.ihep.org/sites/default/files/uploads/docs/pubs/berlinprinciplesranking.pdf>
- Bookstein, F. L., Seidler, H., Fieder, M., Winckler, G. (2010). Too much noise in the Times Higher Education rankings. *Scientometrics* 85: 295-299  
<https://doi.org/10.1007/s11192-010-0189-5>  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC-2927316/>
- CONCYTEC (2020). Reglamento de Calificación, Clasificación y Registro de los Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica - Reglamento RENACYT. Lima. [https://portal.concytec.gob.pe/-images/noticias/ManualdelReglamento-RENAC\\_YT\\_1.pdf](https://portal.concytec.gob.pe/-images/noticias/ManualdelReglamento-RENAC_YT_1.pdf)
- Delgado, E. (2012). Cómo se cocinan los rankings universitarios How to cook the university rankings. *Dendra Médica. Revista de Humanidades*, 11(1):43-58  
<http://hdl.handle.net/10481/2061>
- Hazelkorn, E. (2009). Impact of Global Rankings on Higher Education Research and Production of Knowledge. *UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge*. Occasional Paper No. 15. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181653>
- Krüger, K., Molas, A. (2010). Rankings de Universidades españolas. *Ar@cne: Revista electrónica de Recursos en Internet sobre geografía y Ciencias Sociales*.  
<https://www.raco.cat/index.php/-Aracne/article/view/19880>
- Ley 30220. *Diario Oficial El Peruano*, Lima, 9 de julio de 2014.

- Ordorika, Imanol. (2015). Rankings universitarios. *Revista de la educación superior*, 44(173), 7-9. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0-18527602015000100001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0-18527602015000100001&lng=es&tlng=es)
- Piscoya, L. (2007). *Ranking Universitario en el Perú. Plan Piloto*. Lima: ANR. <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/08/747.pdf>
- QS (2020). *QS Latin America University Rankings 2020*. Methodology. <https://www.topuniversities.com/latinamericarankings/-methodology>
- SIR (2020). Scimago Institutions Ranking Latin America. <https://www.scimagoir.com/-rankings.php?sector=Higher%20educ.&country=Latin%20America>
- Sistema de información universitaria (SIU). Busca universidades (28 de octubre de 2020). <https://www.tuni.pe/universidades?page=1>
- Sunedu (2016). *El modelo de licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano*. <https://www.sunedu.gob.pe/condiciones-basicas-de-calidad-2/>
- Sunedu (2018). *Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria Peruana*, <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/-747830/Informe-Bienal-sobre-realidad.pdf>
- Sunedu (2020) *II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6911>
- THE (2020). The Times Higher Education Latin America University Rankings. Methodology. <https://www.timeshighereducation.com/worlduniversityrankings/-worlduniversity-rankings-2020-methodology>
- Tomás, M., Feixas, M., Bernabeu – Tamayo, M.D., Ruiz, J. Ma (2015). La literatura científica sobre rankings universitarios: una revisión sistemática. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*. 13 (3), 33-54. <https://core.ac.uk/download/pdf/189115499.pdf>

Usher, A., y Savino, M. (2006). Estudio global de los rankings universitarios. *Calidad en la Educación*, (25), 33-53. <https://doi.org/10.31619/caledu.n25.252>

### **Trayectoria académica**

#### **Ángel Ramón Velázquez Fernández**

Doctor en Ciencias Económicas, Universidad de la Habana. 1991 Lic. en Economía, Universidad de Humboldt, Berlín. 1982. Docente universitario de pregrado y posgrado en temas de Investigación Científica, Diseño y Evaluación Curricular, Economía de la Educación, Gestión Educativa y Gestión Universitaria.

#### **Nérida Gladys Rey Córdova**

Economista graduada de la Universidad de Humboldt, Berlín. Maestra en Docencia Universitaria. Doctora en Educación. Docente de Investigación Científica.

#### **Miguel Ángel Vidal Gonzáles**

Bachiller en Ingeniero de computación y sistemas, ingeniería informática. Maestría en curso en educación con mención en docencia e investigación universitaria / gestión en el ámbito de la educación universitaria.

---

**Desempeño docente e inteligencia emocional en la institución educativa ST.  
George´s College, 2018-2019**

*Teaching performance and emotional intelligence in the educational institution ST.  
George´s College, 2018-2019*

---

Recibido: 25 de mayo 2020 Evaluado: 28 de agosto 2020, Aceptado: 11 de noviembre 2020

**Frank Ronny Candela Munayco**

**Autor corresponsal:** frankronnyc@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8263-9769>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

**Norka Inés Obregón Alzamora**

norkaobregon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7147-3548>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

**Yovani Martín Condorhuamán Figueroa**

ycondorhuamanf@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-6096-865X>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

**Como citar**

Candela, F., Obregón, N., & Condorhuamán, Y. (2020). Desempeño docente e inteligencia emocional en la institución educativa ST. George´s College, 2018-2019. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 66-92.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.162>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index> [revistaeduca@umch.edu.pe](mailto:revistaeduca@umch.edu.pe)

## Resumen

El objetivo del estudio consistió en determinar la relación de la gestión del desempeño docente del nivel secundario y la inteligencia emocional en la Institución Educativa St. George's College del distrito de Chorrillos, en 2018-2019. Es una investigación de tipo descriptivo correlacional y diseño transversal; el método utilizado fue el hipotético deductivo. La medición se efectuó en una muestra censal de 90 docentes. Los instrumentos para la recogida de la información fueron: Marco del buen desempeño docente de Enciso y el Inventario de inteligencia emocional de BarOn (ICE), adaptada por Ugarriza; los mismos que fueron sometidos para su validación a juicio de 5 expertos, en base al marco teórico de la categoría de "validez de Criterio"; y para medir su confiabilidad de ambos instrumentos se aplicó el coeficiente de correlación de alfa de Crombach. La hipótesis general arrojó un resultado de correlación baja de  $Rho = 0,366$ , donde la gestión del desempeño docente a nivel secundario se relaciona de forma positiva, baja y significativa, con la inteligencia emocional. Las hipótesis específicas primera, segunda y tercera, establecieron un coeficiente de correlación baja de  $Rho = 0,351$ ,  $Rho = 0,312$  y  $Rho = 0,386$ , respectivamente; y la cuarta y quinta hipótesis específicas, un coeficiente de correlación muy baja de  $Rho = 0,237$  y  $Rho = 0,245$ , en donde la gestión del desempeño docente a nivel secundario se relaciona significativamente y, de forma positiva baja, con los componentes de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo en general.

**Palabras clave:** *desempeño docente, inteligencia emocional, aprendizaje, enseñanza*

## Abstract

*The objective of the study was to determine the relationship between secondary level teaching performance management and emotional intelligence in the St. George's College Educational Institution in the district of Chorrillos, in 2018-2019. It is a research of descriptive correlational type and transversal design; The method used was the hypothetical deductive. The measurement was made in a census sample of 90 teachers. The instruments for the collection of the information were: Framework of the good teaching performance of Enciso and the Inventory of emotional intelligence of BarOn (ICE), adapted by Ugarriza; the same ones that were submitted for validation to the judgment of 5 experts, based on the theoretical framework of the category of "Criteria validity"; and to measure their reliability of both instruments, the Crombach alpha correlation coefficient was applied. The general hypothesis showed a low correlation result of  $Rho = 0.366$ , where the management of teacher performance at the secondary level is positively, lowly and significantly related to emotional intelligence. The first, second and third specific hypotheses established a low correlation coefficient of  $Rho = 0.351$ ,  $Rho = 0.312$  and  $Rho = 0.386$ , respectively; and the fourth and specific hypotheses, a very low correlation coefficient of  $Rho = 0.237$  and  $Rho = 0.245$ , where the management of teacher performance at the secondary level is significantly related and, positively low, with the components of emotional intelligence: intrapersonal, interpersonal, adaptability, stress management and mood in general.*

**Keywords:** *teaching performance, emotional intelligence, learning, teaching*

ISSN: 2617 - 0337

## 1. Introducción

La gestión del desempeño docente (GDD) en el proceso de enseñanza aprendizaje, ha cobrado importancia en distintas investigaciones internacionales y nacionales preocupadas por la calidad educativa. Transformar el mundo a través de la educación es un ansiado desafío, en el que no puede haber improvisación. El modelo de la educación actual exige que todos sus actores o miembros, contribuyan en el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, en los cuales los docentes cumplan un rol determinante al que no pueden obviar.

Como país existe preocupación por los resultados desalentadores de las evaluaciones internacionales que miden el rendimiento académico como es el caso del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), aplicado cada tres años en estudiantes de 15 años de edad, en los que el Perú participó por primera vez en el 2001, ocupando el último lugar de 43 países; en el 2003, ocupó el último puesto de 64 participantes; en 2005, no participó; en el 2009, ocupó el puesto 63 de 65 países; en 2012, ocupó el último lugar de 65 países; en 2015, logró el puesto 63 de 69 países; y actualmente, aún se está a la espera de los resultados de la última edición realizada entre el 14 de agosto y el 30 de setiembre del 2018, en donde participaron 82 países, de los cuales 10 eran de América Latina.

También es necesario considerar el resultado de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que el Ministerio de Educación aplica anualmente, desde el 2007 a todas las escuelas públicas y privadas del Perú. Los resultados son preocupantes: en el ECE de 2016 se menciona que, en los cursos de geografía e historia, el 51% de los alumnos del segundo de secundaria, no saben sobre sus contenidos; y en lectura como en matemática, más del 50% de estudiantes no logran resolver los ejercicios ni entender lo que leen. En el 2017 debido a los desastres naturales y la paralización docente, y posteriormente por priorizar la recuperación de las horas, el Ministerio de Educación a través de la R.M. N.º 529-2017-MINEDU, decidió de manera excepcional suspender la Evaluación Censal de Estudiantes.

Por lo tanto, son circunstancias que han impedido dar continuidad al progreso y

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

seguimiento de los logros de aprendizaje esperados para cada uno de los grados evaluados. En el 2018, entre los meses de octubre y noviembre, se aplicó la prueba ECE; en donde solo el 30.4% y 28% de estudiantes de cuarto de primaria, se encontraban en el nivel satisfactorio en las áreas de Matemática y Lectura, respectivamente; sin embargo, el resultado de los alumnos del segundo de secundaria es más preocupante aún, debido al porcentaje mínimo en que se encuentran en las áreas siguientes: en las Matemáticas con un 6%, en Ciencias Sociales con un 4.5%, Ciencia y Tecnología con un 3.6%; a diferencia del área de Lectura, en el que solo el 5.6% se encuentran en el nivel aprobado.

Ante esta realidad es inevitable que las autoridades y la ciudadanía en general se pregunten: ¿quiénes son los responsables de este desfase en la educación? En intento de reflexión y conocimiento de la opinión de los distintos actores de la institución el St. George's College, a través de la técnica focus group durante las capacitaciones y reuniones de 2018, se recogieron las siguientes opiniones: los apoderados y padres de familia opinaron que el bajo nivel de la educación peruana recaía en la inoperancia de las autoridades, falta de presupuesto para mejorar las infraestructuras educativas, así como falta de planeación y ejecución de programas educativos exitosos. Consideraban, además, el bajo nivel de formación y desempeño del docente. Las autoridades del colegio opinaron que el país aún no posee políticas educativas claras que permitan la mejora educativa continua; aparte del poco nivel de exigencia en las universidades para la formación de los docentes y, de manera especial, en su formación personal y emocional. Y por su parte los docentes manifestaron que los constantes cambios en la política educativa, la poca valoración del docente, los sueldos bajos y el poco compromiso de muchos docentes con la educación peruana, eran responsables de tal lamentable realidad.

Las opiniones, como se podrá notar, son diversas, sin embargo, la figura del docente al tener participación privilegiada en el desarrollo educativo es imprescindible en su condición de responsable directo; es decir, como ente posible que puede posibilitar el cambio requerido, si se le atiende responsablemente tanto en su formación personal, emocional y profesional. Hechos que permitirán mejorar su desempeño tal como lo

establece el “Marco de Buen Desempeño Docente para docentes de Educación Básica Regular”, publicado en la R.M. N° 0547-2012-ED, que busca fomentar el crecimiento humano, social y profesional de los educadores, poniendo a su alcance sistemas y recursos de apoyo y revalorización social y profesional como agentes de cambio.

Ante tan variadas opiniones personalmente consideramos que el docente puede tener cierta responsabilidad sobre la realidad educativa del país, sin embargo, es más cuestionable aún el nivel de desempeño del sistema político que, no obstante, los problemas aludidos, no ha sabido intuir y menos dar respuesta a las principales necesidades educativas. Por eso es importante que las autoridades educativas, las universidades y todas las instituciones vinculadas en las diferentes etapas formativas de los educadores, consideren en sus programas el aspecto humano, profesional y emocional con la misma importancia y urgencia necesarias.

Según García, Iglesias, Saleta, y Romaya, como se citó en Choy (2017, p. 11) afirman que “los educadores constituyen una categoría que se encuentra altamente expuesta a riesgos psicosociales”. En efecto, en muchos de estos riesgos en que se ven expuestos, nacen de la carencia tanto del diseño curricular, así como de la organización y gestión de los docentes en sus trabajos. Y como factores externos, se puede considerar la falta de una cultura de organización institucional, falta o desactualización de documentos que regulen su función, así como la inoperancia de las personas responsables de la planificación, desarrollo y acompañamiento del proceso; y como factores internos, se puede mencionar la falta de organización personal del docente y del conocimiento de manuales de organización y funciones. Ambos factores arrastran consecuencias negativas en el desempeño profesional del docente, generando en su vida laboral cotidiana, cargas de trabajo excesivo, poca claridad sobre sus principales funciones, poco protagonismo en las decisiones relacionadas a su labor, la inseguridad en la continuidad laboral, poca comunicación y apoyo de las autoridades de la institución y entre los mismos docentes. Es posible que el docente, expuesto de manera prolongada a estos riesgos psicosociales y estrés, tenga repercusiones negativas sobre la figura y calidad de su desempeño.

Por eso Palmer, Gardner y Stough, citado por Orué (2012) concluyen “que la habilidad para reconocer y expresar emociones, así como para dirigir y controlarlas, están relacionadas con la salud y el bienestar” (p. 93). De ahí lo importante que el docente o futuro docente tenga la oportunidad de educar su dimensión emocional en sus distintos espacios y tiempos formativos como la escuela, institutos pedagógicos y universidades, en las que puedan enseñar lo que previamente lograron aprender en relación con el reconocimiento, control y expresión respetuosa de sus emociones, los cuales tendrán un positivo impacto en los alumnos.

Ante la demanda de un servicio educativo de calidad las instituciones prefieren reclutar servicios profesionales con experiencia, a los cuales se les puede exigir resultados óptimos e inmediatos y sin invertir el tiempo. Para esta clase de instituciones se espera que el binomio, trabajo y resultados, se conviertan en fórmulas de éxito educativo; sin embargo, sostener un nivel de exigencia y calidad de servicio, es un desafío que no todos los docentes pueden alcanzar. La posibilidad que los objetivos no se cumplan puede tener como causa el propio plan de trabajo institucional que la poca preparación y formación de los docentes para ritmos y planes tan exigentes.

Fomentar y cuidar una relación emocionalmente equilibrada y sana entre los docentes y los estudiantes, debe ser prioridad de todas las instituciones educativas para asegurar una educación satisfactoria. Actualmente el empleo de nuevas tecnologías educativas complementa el proceso educativo. Los docentes tienen un doble reto; algunos, por un lado, deben actualizarse y aprovechar sus beneficios; por otro, deben aprender a usarla de manera equilibrada y pertinente, evitando que se convierta en único medio de conexión educativa con sus estudiantes. La conexión emocional entre los docentes y estudiantes es importante, por lo tanto, se debe cuidar y evitar las posibles despersonalizaciones involuntarias, hechos que no permitan el reconocimiento de emociones en la práctica educativa. Por lo tanto, el empleo de nuevas tecnologías se convierte en herramientas básicas para potenciar y enriquecer la praxis docente, siendo ellas un elemento importante en su desempeño.

El agotamiento o desmotivación por algunos factores externos o internos mencionados líneas arriba siempre estarán presentes en la vida profesional de cualquier docente y

persona. Así lo consideran Durán, Extremera y Rey, como se citó en Samayoa (2012, p. 8), al afirmar: “cuando se habla de desarrollo de habilidades socioemocionales, también es necesario mirar la necesidad de los profesores, en la mejora de las competencias emocionales”. Por este motivo el conocimiento, la aceptación y superación del estado emocional del docente, es determinante tanto para la continuidad laboral, el cumplimiento de los objetivos estratégicos, la vinculación positiva con el estudiante, la conexión con las familias e identificación con la institución; en otras palabras, para una buena gestión de su desempeño como docente.

Los autores, Extremera y Fernández-Berrocal, citado por Gómez (2014, p. 8), respecto a la importancia de la inteligencia emocional de los docentes, concluyen: “estas capacidades en el proceso de enseñanza - aprendizaje son fundamentales para el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes, debido a que este se convierte en un modelo de aprendizaje vicario”. Sin duda la figura del educador como ejemplo en la formación del alumno es clave, no solo porque el estudiante identifique la metodología, las técnicas o los contenidos, sino también cómo lo realiza y cuál es su estilo de enseñanza y los valores que transmite.

## **2. Metodología y trabajo de campo**

En cuanto a la metodología la investigación es tipo descriptivo correlacional, porque se ha medido la relación entre las dos variables de estudio: la gestión del desempeño docente y la inteligencia emocional; el método de estudio correspondió al científico, siguiendo la orientación de Mejía (2014); el diseño, según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 154), fue de carácter no experimental y transaccional, porque no se manipuló intencionalmente ninguna de las variables de estudio, y la recolección de la información se ha hecho en un solo acto o momento.

Y para el análisis de datos se aplicó el Coeficiente de correlación de Spearman, en tanto que la distribución de puntajes se ajustó al supuesto de normalidad; pero también se utilizó el estadístico de correlación de Pearson (Rho), porque la distribución de los puntajes no se ajustaba al supuesto de normalidad.

La **población** objeto de estudio estuvo conformada por 90 docentes de las áreas académicas del nivel secundario; y la **muestra**, fue la misma población, en tanto que se trataba de una cantidad pequeña, por lo que el procedimiento seguido fue el no probabilístico y la decisión tomada fue de carácter intencional. Para la definición de dicha muestra, se manejaron los siguientes criterios de inclusión: los que laboraban en la institución educativa y respondían completamente el cuestionario, cuyas edades fluctuaban entre 25 y 65 años; y los de exclusión, fueron los que no respondieron al 10% de los ítems.

Para el recojo de información se utilizó la técnica de la encuesta, cuyo instrumento para el registro de datos fueron dos cuestionarios formalizados con escala Likert. El primero, correspondió a la variable “Marco del buen desempeño docente” de Enciso (2018); y el segundo, a la variable inteligencia emocional, con la denominación de “Inventario de IE de BarOn”, adaptada a la realidad peruana por Ugarriza (2001), cuya descripción de las fichas técnicas quedaron formalizadas según tablas que se muestran a continuación:

**Tabla 1**

*Ficha técnica sobre “marco del buen desempeño docente”*

	<b>Descripción</b>
Nombre	Cuestionario sobre marco del buen desempeño docente (MBDD) para docentes en las Instituciones Educativas del nivel secundario del distrito de Chaclacayo de la UGEL 06, 2015.
Autor	Enciso Trujillo, Ana Julia (2015).
Administración	Individual y colectiva.
Tiempo de administración	Entre 20 y 50 minutos, aproximadamente.
Ámbito de aplicación	A partir de los 25 años.
Significación	Percepción sobre el MBDD que poseen los profesores.
Tipo de respuesta	De tipo Likert (muy deficiente, deficiente, regular, bueno y muy bueno).
Carácter de aplicación	Usa la técnica de la encuesta. Es anónimo.
Ítems	Conformado por 40 ítems.
Estructura	Conformada por 5 dimensiones: Preparación para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 2**

*Especificaciones para el MBDD.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Estructura Ítems</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentaje</b>
- Preparación para el aprendizaje de los estudiantes (PAE).	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	10	25 %
-Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes (EAE).	11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21, 22,23,24,2 5,26,27,28,29	19	47.5 %
-Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad (PGEAC)	30,31,32,33,34,35	6	15%
-Desarrollo de profesionalidad e identidad docente (DPID).	36,37,38,39,40	5	12.5 %
	Total, ítems	40	100%

Fuente: extraído de Enciso (2018): Marco del buen desempeño directivo y docente.

**Tabla 3**

*Niveles y rangos del cuestionario del MBDD*

<b>Niveles</b>	<b>Malo</b>	<b>Regular</b>	<b>Bueno</b>
PAE	10-23	24-37	38-50
EAE	19-44	45-70	71-95
GEAC	6-14	15-22	23-30
DPID	5-12	13-18	19-25
Marco del buen desempeño docente	40-93	94-147	148-200

Fuente: extraído de Enciso (2018): Marco del buen desempeño docente

**Tabla 4**

*Niveles y rangos del cuestionario del MBDD*

<b>Niveles</b>	<b>Malo</b>	<b>Regular</b>	<b>Bueno</b>
PAE	10-23	24-37	38-50
EAE	19-44	45-70	71-95
PGEAC	6-14	15-22	23-30
DPID	5-12	13-18	19-25
Marco del buen desempeño docente	40-93	94-147	148-200

Fuente: extraído de Enciso (2018): Marco del buen desempeño docente.

Respecto a la variable: “Inteligencia Emocional” (IE), al aplicarse el “Inventario de IE de Barón (ICE)”, adaptado por Ugarriza (2001, p. 138), el análisis respectivo quedó configurado en las tablas que siguen:

**Tabla 5**

*Ficha técnica sobre el cuestionario “Inventario de IE de BarOn (ICE)”.*

	<b>Descripción</b>
Nombre	EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory.
Autor	Reuven BarOn
Procedencia	Toronto – Canadá
AdaptaciónPeruana	Nelly Ugarriza
Administración	Individual y colectiva.
Duración	Sin límite de tiempo.
Aplicación	De 25 a 65 años.
Puntuación	Manual o computarizada.
Significación	Estructura factorial: 1 CE – T – 5, factores componentes: 15 subcomponentes
Ítems	De tipo Likert, (Rara vez o nunca es mi caso, pocas veces es mi caso a veces es mi caso, muchas veces es mi caso, con mucha frecuencia o siempre es mi caso).
Tipificación	Baremos peruanos.
Usos	Educacional y otros ámbitos.

Fuente: Elaboración propia

La estructura del I-CE se puede visualizar en la tabla 6. La clasificación de ítems por subcomponentes del I-CE se pueden observar en la tabla 7, el sombreado indica que el ítem es negativo. Y para la interpretación ver tabla 8.

**Tabla 6**

*Componentes y Sub Componentes de BarOn ICE.*

Componente intrapersonal (CIA)	Comprensión emocional de sí mismo (CM) Asertividad (AS) Autoconcepto (AC) Autorrealización (AR) Independencia (IN)
Componente interpersonal (CIE)	Empatía (EM) Relaciones interpersonales (RI) Responsabilidad social (RS)
Componente adaptabilidad (CAD)	Solución de problemas (SP) Prueba de la realidad (PR) Flexibilidad (F)
Componente manejo de estrés(CME)	Tolerancia al estrés Control de los impulsos (CI)
Componente estado de ánimo general (CAG)	Felicidad (FE) Optimismo (OP)

Fuente: Tomado de Ugarriza (2001).

**Tabla 7**

*La Clasificación de ítems por subcomponentes del I-CE.*

CIA					CIE			CAD			CME		CAG	
CM	AS	AC	AR	IN	EM	RI	RS	SP	PR	FL	TE	CI	FE	OP
7	22	11	6	3	18	10	16	1	8	14	4	13	2	11
9	37	24	21	19	44	23	30	15	35	28	20	27	17	20
23	67	40	36	32	55	31	46	29	38	43	33	42	31	26
35	82	56	51	48	61	39	61	45	53	59	49	58	47	54
52	96	70	66	92	72	55	72	60	68	74	64	73	62	80
63	111	85	81	107	98	62	76	75	83	87	78	86	77	106
88	126	100	95	121	119	69	90	89	88	103	93	102	91	108
116		114	110		124	84	98	118	97	131	108	110	105	132
		129	125			99	104		112		122	117	120	
						113	119		127			130		
						128								

Fuente: Tomado de Ugarriza (2001).

**Tabla 8**

*Interpretación del I – CE.*

Puntuación	Interpretación
130 a más	Capacidad emocional muy desarrollada.
116 a 129	Capacidad muy desarrollada: Alta
85 a 115	Capacidad emocional adecuada. Promedio.
70 a 84	Necesita mejorar. Baja.
69 y menos	Necesita mejorar. Muy baja.

Fuente: Extraído de Ugarriza (2001, p.37).

### Validez interna del instrumento

Se sometió la validez interna de ambos instrumentos con las denominaciones siguientes: Cuestionario N° 1: “Marco del buen desempeño docente”; y cuestionario N° 2: “Inventario de inteligencia emocional de BarOn (ICE)”, cuyo proceso y resultados se exponen en el orden que se presenta a continuación.

### Gestión del desempeño docente (GDD)

El instrumento fue validado a partir de la teoría de “Validez de Criterio”, considerando

el método de juicio de expertos para determinar la adecuación de los ítems a través de la opinión de 5 jueces. El Test Binomial permitió valorar el instrumento sobre la base de la tabla de probabilidades, lo que permitió estimar la significancia de cada criterio (ver tabla 9).

**Tabla 9**

Tabla de concordancia de la prueba binomial según juicio de expertos para el instrumento GDD

Criterios	Jueces					p
	1	2	3	4	5	
El instrumento recoge la información que permite dar respuesta al problema de investigación	1	1	1	1	1	0,031*
El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio	1	1	1	1	1	0,031*
La estructura del instrumento es el adecuado	1	1	1	1	1	0,031*
Los ítems del instrumento responden a la operacionalización de la variable	1	1	1	1	1	0,031*
La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento	1	1	1	1	1	0,031*
Los ítems son claros y entendibles	1	1	1	1	1	0,031*
El número de ítem es adecuado para su aplicación	1	1	1	1	1	0,031*

\*Si  $p < 0.05$  la concordancia es significativa Favorable: 1 (SI) Desfavorable: 0 (NO)

Fuente: Elaboración propia

Se verifica que existe concordancia entre los 5 expertos y los 7 criterios, cuyos resultados permiten considerar que el instrumento para la variable GDD, es válido.

### ***Inteligencia emocional (IE)***

Se manejó los mismos criterios y procesos para la variable “gestión de desempeño docente”. El Test Binomial permitió valorar el instrumento sobre la base de la tabla de probabilidades, lo que permitió estimar la significancia o aplicabilidad de cada criterio (ver tabla 10).

**Tabla 10**

Tabla de concordancia de la prueba binomial según juicio de expertos para el instrumento inteligencia emocional.

Criterios	Jueces					p
	1	2	3	4	5	

El instrumento recoge la información que permite dar respuesta al problema de investigación.	1	1	1	1	1	0,031*
El instrumento propuesto responde a los objetivos de estudio.	1	1	1	1	1	0,031*
La estructura del instrumento es el adecuado.	1	1	1	1	1	0,031*
Los ítems del instrumento responden a la operacionalización de la variable.	1	1	1	1	1	0,031*
La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	1	1	1	1	1	0,031*
Los ítems son claros y entendibles.	1	1	1	1	1	0,031*
El número de ítem es adecuado para su aplicación	1	1	1	1	1	0,031*

\*Si  $p < 0.05$  la concordancia es significativa Favorable: 1 (SI) Desfavorable: 0 (NO)

Fuente: Elaboración Propia

Se verifica que hay concordancia entre los 5 expertos y los 7 criterios, cuyos resultados permiten verificar que el instrumento para la variable IE, es válido.

También se realizó la validez de constructo para las dimensiones de la variable “gestión de desempeño docente” (GDD). Se determinó 5 factores que expresan el 65% de variabilidad de los 40 ítems. Así mismo, se realizó la validez de constructo a través del análisis factorial para las dimensiones de la variable “inteligencia emocional”, con la misma determinación de 5 factores que expresa el 55,6% de la variabilidad de los 130 ítems.

La autora Ugarriza (2001, p. 147) presenta los resultados del análisis factorial confirmatorio de segundo orden en la muestra peruana en la Tabla 11, donde verifica la estructura factorial 5 a 1 propuesto por Bar-On (1997).

**Tabla 11**

*Análisis Factorial*

Componentes	Coefficientes Estimados	Error estándar	Razón crítica	Cargas factoriales	Comunalidades
CIA	1			0.922	0.85
CIE	0.418	0.011	38.319*	0.68	0.463
CAD	0.464	0.01	48.407*	0.782	0.611
CME	0.369	0.012	32.013*	0.612	0.374
CAG					
* $p < .05$	0.459	0.007	61.299*	0.879	0.772
** $p < .01$					

Fuente: Extraído de Ugarriza (2001, p.147).

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

Para determinar la validez interna de la escala de “Inteligencia emocional” (IE) se ha procedido a establecer las correlaciones de rango de Coeficiente de correlación de Spearman (ver tabla 12).

**Tabla 12**

*Correlaciones para los puntajes del Inventario de IE y los subcomponentes.*

	1	2	3	4	5	6
1 CIA	1,000	,624**	,682**	,434**	,711**	,880**
2 CIE		1,000	,481**	,247*	,682**	,808**
3 CAD			1,000	,522**	,546**	,780**
5 CAG					1,000	,827**
6 PT inteligencia emocional						1,000

\*p < .05  
\*\*p < .01

Fuente: Elaboración propia.

Son altas la relación entre el puntaje total de IE y los subcomponentes CIA, CIE, CAD y CAG, que varían entre 0,078 y 0,88 significativos al 0,01, y es moderado entre el puntaje total de inteligencia emocional y el CME 0,556.

Se pueden apreciar en general correlaciones moderadas y significativas entre los subcomponentes a un nivel de 0,01, y baja pero significativa entre el CIA con CME 0,247.

### **Confiabilidad del instrumento**

El procedimiento utilizado para determinar la confiabilidad de los instrumentos fue el Alfa de Crombach, que se define como la media de todas las correlaciones de división por mitades posibles. (Aiken, 2003, p. 85). Para este efecto, se aplicó una prueba piloto de 30 profesores.

El resultado fue 0,962 para la “gestión del desempeño docente” y 0,91 para la “inteligencia emocional”, valores altos y significativos. Estos resultados expresan la consistencia interna de la prueba y una elevada confiabilidad, conforme la valoración de Murphy y Davishofer (1998).

## Resultados

### 2.1 Frecuencia de las variables de estudio

Se elaboró las frecuencias de las variables y de sus respectivas dimensiones. A continuación, se describe la frecuencia de las respectivas variables.

**Tabla 13**

*Frecuencia de variable X: Gestión del desempeño docente*

	<b>n</b>	<b>%</b>
Muy deficiente (MD)	0	0
Deficiente (D)	0	0
Regular (R)	2	2,2
Bueno (B)	52	57,8
Muy bueno (MB)	36	40
Total (T)	90	100

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 14**

*Frecuencia de variable Y: Inteligencia emocional*

	<b>n</b>	<b>%</b>
Capacidad emocional Baja (CEBA)	23	25,6
Capacidad emocional normal (CEN)	24	26,7
Capacidad emocional buena (CEBU)	21	23,3
Capacidad emocional muy buena (CEMB)	22	24,4
Total (T)	90	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 24 se aprecia que las variables del inventario de inteligencia emocional de Bar On no presentan distribución normal, del mismo modo las variables de desempeño docente no presentan distribución normal. Por este motivo se decidió aplicar el coeficiente de correlación de Spearman.

**Tabla 15**

*Prueba de Kolmogorov-Smirnov para los puntajes alcanzados en el Inventario de IE de Bar-On y en la Escala de GDD*

Variables		Inventario de inteligencia emocional de BarOn						Escala de desempeño docente						
Estadísticos		1 INTRAPERSONA	2 INTERPERSONAL	3 ADAPTABILIDAD	4 CME MANEJO DE ESTRÉS	5 PT CAG ESTADO DE ÁNIMO GENERAL	6 IE INTELIGENCIA EMOCIONAL	7 PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	8 ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	9 PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD	10 DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA EIDENTIDAD DOCENTE	11 DESEMPEÑO DOCENTE		
		Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media DE	166,10	120,02	103,19	77,54	74,53	541,67	44,80	83,93	24,64	21,21	349,34
				13787	12,504	8,323	7,167	7,603	41,481	4,283	8,420	3,363	2,905	34,564
		Estadístico de prueba (Z)		0,177	0,086	0,086	0,069	0,165	0,126	0,112	0,114	0,091	0,126	0,081
		Sig. asintótica (bilateral)		0,000 <sup>c</sup>	0,039 <sup>c</sup>	0,096 <sup>c</sup>	0,200 <sup>c,d</sup>	0,000 <sup>c</sup>	0,001 <sup>c</sup>	0,008 <sup>c</sup>	0,006 <sup>c</sup>	0,062 <sup>c</sup>	0,001 <sup>c</sup>	0,200 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors

## 2.2 Prueba de hipótesis

### 2.2.1 Prueba de la hipótesis general

**Tabla 16**

*Coefficiente de Spearman entre gestión del desempeño docente (GDD) de nivel secundario con la inteligencia emocional (IE).*

		GDD	IE
	r	1,000	,366**
Rho de Spearman	p	.	,000
	n	90	90
	r	,366**	1,000
IE	p	,000	.
	n	90	90

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

### 2.2.2 Prueba de hipótesis específicas

**Tabla 17**

*Coefficiente de Spearman entre gestión del desempeño docente de nivel secundario con la inteligencia emocional intrapersonal.*

		GDD	Intrapersonal
	r	1,000	,351**
Rho de Spearman	p	.	,001
	n	90	90
	r	,351**	1,000
	p	,001	.
	n	90	90

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 18**

*Coefficiente de Spearman entre gestión del desempeño docente de nivel secundario con la inteligencia emocional interpersonal.*

			GDD	Interpersonal
Spearman	GDD	r	1,000	,312**
		p	.	,003
		n	90	90
	Interpersonal	r	,312**	1,000
		p	,003	.
		n	90	90

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 19**

*Coefficiente de Spearman entre gestión del desempeño docente de nivel secundario con la inteligencia emocional de adaptabilidad*

			GDD	Adaptabilidad
Spearman	GDD	r	1,000	,386**
		p	.	,000
		n	90	90
	Adaptabilidad	r	,386**	1,000
		p	,000	.
		n	90	90

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 20**

*Coefficiente de Spearman entre gestión del desempeño docente de nivel secundario con la inteligencia emocional manejo de estrés.*

			GDD	Manejo de estrés
Rho de Spearman	GDD	r	1,000	,237*
		P	.	,024
		n	90	90
	estrés	r	,237*	1,000
		p	,024	.
		n	90	90

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 21**

*Coefficiente de Spearman entre gestión del desempeño docente de nivel secundario con inteligencia emocional estado de ánimo en general.*

		GDD	Estado de ánimo general
Rho de Spearman	GDD	r	1,000
		p	,245*
		n	,020
		n	90
Estado de ánimo general		r	,245*
		p	1,000
		n	,020
		n	90

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Discusión

De los resultados obtenidos se desprende que existe relación estrecha entre la gestión del desempeño docente a nivel secundario con la inteligencia emocional en la institución educativa St. George´s College de la Ugel 07 de Chorrillos en 2018-2019, con coeficiente de correlación baja de Rho = 0,366 y el p = 0,000.

Dicho resultado coincide con los de Aguilar y Col (20018), quienes establecieron que existe relación entre la inteligencia emocional (IE) y el desempeño docente (DD); lo que significa que mientras mayor sea el nivel de inteligencia emocional mayor es el desempeño de los docentes. Así mismo, dicho resultado coincide también con lo obtenido por González (2017), por López (2016), Guardiola y Basurto (2014) y Gutiérrez (2014), quienes también encontraron en sus respectivas investigaciones una correlación directa entre la inteligencia emocional y el desempeño docente.

Por lo demás, dichos resultados se aproximan a los De León (2013), quien encontró que la inteligencia emocional incide en el desempeño laboral, es decir tiene influencia positiva en el desempeño docente; y a nivel nacional, dichos resultados se aproximan también a lo alcanzado por Flores (2017), quien evidenció una relación positiva entre la inteligencia emocional y el desempeño docente en el aula, coincidiendo de este modo con los resultados alcanzados por Tenazoa (2016), Canaza y Col. (2015), quienes también demostraron una

relación positiva entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral; aproximándose así al estudio de Garay (2015), quien demostró la existencia de relación entre la inteligencia emocional y el desempeño docente, pero, esta vez, en las escuelas públicas de primaria de la RED 13, de San Miguel, en 2014.

Por otro lado, en relación con las dimensiones de la gestión de desempeño docente, se evidenció que no existe relación significativa con el componente inteligencia emocional intrapersonal, ya que el coeficiente de correlación de Spearman fue baja, es decir,  $Rho = 0,351$  y el  $p = 0,001$ . Este resultado resulta ser opuesto a lo alcanzado por Arribasplata (2018), Flores (2017) y Tanazona (2016), quienes demostraron la existencia de una relación positiva entre la inteligencia emocional intrapersonal y el desempeño docente. Este hecho permite confirmar que a medida que los docentes posean la capacidad de autocontrol emocional y capacidad de automotivación, el resultado indica un desempeño laboral efectivo; asociándose así a lo propuesto por Bar-On (2006), en donde se afirma que la inteligencia emocional intrapersonal, es la fuerza que posibilita a las demás a dar conocer lo que piensa, lo que siente y lo que cree de manera positiva y constructiva.

Asimismo, los resultados alcanzados en lo que respecta a la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional de los docentes, la relación es significativa en tanto que el coeficiente de correlación fue baja, es decir  $Rho = 0,312$  y el  $p = 0,003$ . Este resultado coincide con lo alcanzado en sus respectivos estudios por Arribasplata (2018), Flores (2017) y Tanazona (2016), quienes afirmaron que sí existe relación entre la inteligencia emocional interpersonal y el desempeño docente; lo que significa que a medida que crece la capacidad de conectarse emocionalmente con las demás personas de su entorno inmediato, es muy probable que el desempeño docente aumente.

También en lo que respecta a la dimensión de adaptabilidad de la inteligencia emocional, se ha demostrado que las gestiones del desempeño docente a nivel secundario, se relacionan significativamente, por cuanto al aplicar la fórmula Rho de Spearman con margen de error al 5%, se ha hallado un coeficiente de correlación baja de  $Rho = 0,386$  y el  $p = 0,000$ ; coincidiendo también estos resultados con los de Arribasplata (2018), Flores (2017) y Tanazona (2016), quienes encontraron relación positiva entre la adaptabilidad de la inteligencia y el desempeño docente; es decir, si los docentes presentan capacidad de

adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas, entonces tendrá mayor capacidad de buen desempeño laboral.

Del mismo modo los resultados obtenidos en relación a la dimensión manejo de estrés de la inteligencia emocional, evidencian que las gestiones del desempeño docente se relacionan significativamente, observándose un coeficiente de correlación muy baja de  $Rho = 0,237$  y el  $p = 0,024$ . Estos resultados coinciden igualmente con los de Arribasplata (2018), Flores (2017) y Tanazona (2016), quienes encontraron relación entre el manejo de estrés de la inteligencia emocional con el desempeño laboral; coincidiendo con los alcanzados por Bar-On (citado por Abanto, Higuera y Cueto, 2000), quienes refieren que las personas que saben manejar situación estresante son personas calmadas y con recursos para saber trabajar a bajo presión. Esto permite inferir que cuando el docente tiene manejo del estrés con capacidad controlada y/o reducida ante situaciones difíciles de estrés propios del ámbito educativo, entonces, ellos tendrán un buen desempeño laboral.

Y en lo que respecta a la dimensión estado de ánimo en general de la inteligencia emocional, se relacionan significativamente con las gestiones de desempeño docente, encontrándose un coeficiente de correlación muy baja de  $Rho = 0,245$  y el  $p = 0,02$ . Estos resultados coinciden también con los estudios de Arribasplata (2018), Flores (2017) y Tanazona (2016), quienes encontraron una relación positiva entre estado de ánimo en general de la inteligencia emocional y el desempeño docente. Bar-On (como se citó en Abanto), Higuera y Cueto (2000), en relación con este hecho, explican que la capacidad que tienen las personas para el disfrute de la vida puede ser medida por el componente estado ánimo en general; por la que la felicidad y el optimismo propuestos como subcomponentes del estado de ánimo en general, permiten describir y evaluar la satisfacción personal, las emociones y la actitud frente a los eventos positivos y negativos de la vida. De ahí la importancia de las instituciones educativas que, a través de su gestión direccional, puedan mantener o generar un nivel de satisfacción personal y profesional positivos de los docentes, condición vital para la mejora de la calidad educativa. Educadores felices y optimistas contribuirán a crear un ambiente educativo saludable y, por eso mismo, será un referente para los estudiantes, para la comunidad educativa, los padres de familia y el entorno social en general.

En suma, de los resultados descritos hasta aquí se puede deducir que, a medida que el docente tenga la capacidad de disfrutar de la vida, entonces tendrá un alto rendimiento en su desempeño laboral; de la misma manera, a medida que la inteligencia emocional intenta superar a la inteligencia registrada, admitirá la evolución intelectual con validez para alguna tarea que cause destreza intelectual. Por eso es importante diagnosticar la gestión del desempeño y la inteligencia emocional del docente, como una relación que existe entre ella y las instituciones educativas. Un diagnóstico positivo tendrá un efecto beneficioso para el bienestar integral del estudiante, ya sea a nivel académico, conductual y emocional en su etapa escolar, así como su posterior inserción social como ciudadano. Por lo tanto, el docente es figura y modelo clave en los procesos de aprendizaje y desarrollo de las competencias educativas y emocionales de los estudiantes, en el aula o en los espacios educativos donde interactúe.

### **Contribución de autoría**

**FRCM:** Introducción

**NOA:** Metodología

**YMCF:** Discusión

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

### **Responsabilidad ética y legal**

Uso ético de citas y fuentes, autorizaciones, consentimiento informado, seguimiento de algún documento sobre ética en la investigación, entre otros.

### **Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)**

Este artículo ha utilizado *ChatGPT* 4.0 para cuestiones de corrección de estilo y en los términos establecidos por APA 7.

**Correspondencia:** [frankronnyc@hotmail.com](mailto:frankronnyc@hotmail.com)

#### 4. Referencias

- Abanto, Z., Higuera, L. y Cueto, J. (2000). I-CE. Inventario de cociente emocional de BarOn. Test para la medida la inteligencia emocional. Manual técnico. Lima – Perú.
- Arribasplata, L. (2018). *Inteligencia emocional en el desempeño docente de la I.E N° 8183 Pitágoras de Puente Piedra, 2018*. Tesis de Maestría en Educación e Idiomas, Lima. Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/19962/Arribasplata\\_RL.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/19962/Arribasplata_RL.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Canaza, O.; Larriviere, A. y Ramírez, J. (2015) *Estudio de la relación entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los trabajadores del C.E.P. Santa Ana – Tacna 2015*. [http://repositorio.neumann.edu.pe/bitstream/NEUMANN/139/1/TESISMANCAZA\\_LARRIVIERE\\_RAMIREZ.pdf](http://repositorio.neumann.edu.pe/bitstream/NEUMANN/139/1/TESISMANCAZA_LARRIVIERE_RAMIREZ.pdf)
- Choy, R. (2017). *Burnout y desempeño laboral en docentes universitarios de una carrera en una universidad privada de lima metropolitana*. Tesis de Maestría en Psicología, Lima, Universidad Peruana Cayetano Heredia. [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1011/Burnout\\_ChoyVessoni\\_Rosana.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1011/Burnout_ChoyVessoni_Rosana.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- De León, E. (2013). *Inteligencia Emocional y su incidencia dentro del Desempeño Laboral” (Estudio realizado con docentes del nivel medio del municipio de San Martín Sacatepéquez)*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Quetzaltenango, Universidad Rafael Landívar. <https://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/22/De-Leon-Eugenia.pdf>
- Enciso, A. (2018). *El Marco el buen Desempeño Directivo y su relación con el Marco del Buen Desempeño Docente en las II.EE. del nivel secundaria del distrito de Chaclacayo UGEL N° 06, 2015*. Tesis de Maestría en Educación, Lima Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1969/TM%20CEEv%203660%20E1%20-%20Enciso%20Trujillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Fernández, M. (2013). *La inteligencia emocional*. Revista de Clases historia, Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales. Artículo N° 337. <https://www.claseshistoria.com/revista/2013/articulos/fernandezinteligenciaemocional.pdf>
- Flores, G. (2017). *Relación entre inteligencia emocional con el desempeño docente en aula del I ciclo, semestre 2012 - II, de la Facultad de Educación UNMSM - Lima*. Tesis de Maestría en Educación, Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. [https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6015/-Flores\\_1g.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6015/-Flores_1g.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Garay, C. (2014). *Inteligencia emocional y desempeño docente en instituciones educativas públicas de primaria – RED 13, San Miguel, 2014*. Tesis de Maestría en Educación. Lima. Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/6446/Garay\\_FCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/6446/Garay_FCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- García, M. & Giménez-Mas, S. I. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador*. Espiral. Cuadernos del Profesorado, vol. 3, N° 6, pp. 43-52, Almería, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Guardiola, C. y Basurto, K. (2014) *Inteligencia emocional y desempeño laboral de los directivos del corporativo adventista del norte de México*. <https://dspace-biblioteca.um.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.11972/105/Tesis%20Mar%20c3%ada%20Catalina%20Guardiola%20Aguado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf>

- Gómez, D. (2014). *Inteligencia emocional en procesos de enseñanza-aprendizaje de docentes universitarios*. Especialización en docencia universitaria en Educación, Universidad Militar Nueva Granada, España. [https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12991/articulo\\_final\\_Inteligencia\\_emocional\\_enprocesos\\_de\\_ense%20%F1anza%20\(1\).pdf;jsessionid=6E71DB5B07B30AA72BD85563C29F5187?sequence=1](https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12991/articulo_final_Inteligencia_emocional_enprocesos_de_ense%20%F1anza%20(1).pdf;jsessionid=6E71DB5B07B30AA72BD85563C29F5187?sequence=1)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P (2014). *Metodología de la Investigación, sexta edición*. México: Graw-Hill. [https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- López, J. (2016). *Inteligencia Emocional en Docentes de la Universidad Militar Nueva Granada*. Tesis de Maestría en Educación, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/14793/-LOPEZ%20PACHECO%20JENNY%20CAROLINA%202016.pdf?sequence=1>
- MINEDU (2007). *Pedagogía, Serie para docentes de secundaria, nuevos paradigmas educativos, Fascículo 7: Los estilos de aprendizaje*. <https://www2.minedu.gob.pe/minedu/03bibliografiaparaebr/60fasciculo7estilos-de-aprendizaje.pdf>
- MINEDU (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente para docentes de Educación Básica Regular*. R.M. N° 0547-2012-ED. [https://www.minedu.gob.pe/files/-5087\\_201301030900.pdf](https://www.minedu.gob.pe/files/-5087_201301030900.pdf)
- MINEDU (2003). *Ley General de educación N° 28044*. [https://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- MINEDU (2007). Ley N° 29062. [https://www.minedu.gob.pe/normatividad/-leyes/ley\\_29062.php](https://www.minedu.gob.pe/normatividad/-leyes/ley_29062.php)
- MINEDU (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2003). *Marco para la buena*
- EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

- Orué, E. (2012). *Inteligencia emocional y desempeño laboral de los trabajadores de una empresa peruana*. Revista de Ciencias Empresariales de la Universidad San Martín de Porres, volumen 3, pp. 79-95. <https://docplayer.es/4806389-Inteligencia-emocional-y-desempenolaboraldelostrabajadoresdeunaempresa-peruana.html>
- Tenazoa, M. (2016). *La inteligencia emocional en el desempeño docente de la Institución Educativa N° 64007 Santa Rosa – Pucallpa – Ucayali*. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Católica de los Ángeles, Chimbote. [https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1740/INTELI\\_GENCIA\\_EMOCIONAL\\_DESEMPENO\\_TENAZOA\\_VELA\\_MIRIAM\\_R\\_OSARITO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1740/INTELI_GENCIA_EMOCIONAL_DESEMPENO_TENAZOA_VELA_MIRIAM_R_OSARITO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Trujillo, M. & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. Revista INNOVAR de ciencias administrativas y sociales de la Universidad Nacional de Colombia, pp. 9-24. <http://www.scielo.org.co/pdf/-inno/v15n25/v15n25a01.pdf>
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. Persona, (4), 129-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>
- UNESCO (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>

### **Trayectoria académica**

#### **Frank Ronny Candela Munayco**

Licenciado en la carrera de Educación. Magíster con Mención en Gestión de la Educación, Diplomado en Instrumentos de Gestión en la Administración Pública, especialización en Habilidades Socioemocionales y Practicas Restaurativas. Con experiencia en brindar Capacitación, y Acompañamiento a docentes, directivos y directores(as) en la implementación de planes de convivencia democrática, fortalecimiento de las capacidades gestión, sesiones de habilidades socioemocionales y manejo de estrategias en Disciplina Positiva y Restaurativa.

#### **Norka Inés Obregón Alzamora**

Doctora en Educación, con amplio conocimiento de la realidad nacional para poder formular y evaluar proyectos ligados a los diseños curriculares buscando el mejoramiento continuo de las capacidades profesionales en el ámbito universitario para poder engarcen fácilmente al mercado laboral.

#### **Yovani Martin Condorhuamán Figueroa**

Docente a nivel de pre grado y posgrado en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, investigador de estudios farmacológicos a nivel pre clínico y clínico. Magister en Farmacología con mención en Farmacología Experimental y médico especialista en Medicina Interna. Coordinador de la Segunda Especialidad en Farmacia Hospitalaria.



---

**COVID-19, una oportunidad para crecer en humanidad**

*COVID-19, an opportunity to grow in humanity*

---

Recibido: 01 de septiembre 2020    Evaluado: 10 de octubre 2020    Aceptado: 14 de noviembre 2020

**María Teresa Briozzo Pereyra**

**Autor corresponsal:** [tbriozzo@ucss.edu.pe](mailto:tbriozzo@ucss.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0002-0616-4757>

Universidad Católica Sedes Sapientiae, Perú.

**Como citar**

Briozzo, M. (2020). COVID-19, una oportunidad para crecer en humanidad. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 93-112. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.155>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

## Resumen

En una breve introducción se indica el tema de estudio y a su vez se señala el enfoque antropológico ético del mismo. Cuando se atraviesan momentos críticos de la historia, se evidencia lo mejor y también lo peor que se encuentra en el hombre. La pandemia de la COVID-19 también nos mostró esta realidad: humanidad, solidaridad, heroísmo, pero también indiferencia, individualismo. Se realiza una mirada a la tormenta inesperada que zarandea la humanidad y se percibe una humanidad distraída, confiada en sus recursos y ocupada en sus intereses, creyéndose omnipotente. Se ha observado cómo el Papa Francisco sale al encuentro de la crisis orientando. Junto a él, se ha encontrado una serie de autores que reflexionan sobre la coyuntura, exponiendo diversos aspectos del desafío de la pandemia actual. A su vez, se reconoce la necesidad de un cambio en la persona humana; es necesario que pueda crecer en humanidad para reconocer su vulnerabilidad y para enfrentar trágicos imprevistos con dignidad y solidaridad. En la resolución de la pandemia se evidencia la incidencia del sistema económico e ideológico actual, basado en el consumismo, lucro e individualismo. Se destaca la necesidad de un cambio de paradigma; lo que llamamos normalidad, no es la normalidad de una vida humana que utiliza al otro y destruye su hábitat. Se reconoce una desmesura antropológica de cortas miras, que lleva al egoísmo y a la catástrofe ecológica.

**Palabras clave:** *COVID-19, pandemia, humanidad, persona, normalidad, Francisco.*

## Abstract

A brief introduction indicates the subject of study and at the same time points out the anthropological and ethical approach to it. When we go through critical moments in history, the best and also the worst found in man becomes evident. The COVID-19 pandemic also showed us this reality: humanity, solidarity, heroism, but also indifference, individualism. A glance is made at the unexpected storm that is shaking humanity and a distracted humanity is perceived, trusting in its resources, and occupied in its interests, believing itself omnipotent. It has been observed how Pope Francis meets the crisis by giving guidance. Along with him, a series of authors have been found who reflect on the situation, exposing various aspects of the challenge of the current pandemic. At the same time, the need for a change in the human person is recognized; It is necessary for them to grow in humanity to recognize their vulnerability and to face tragic unforeseen events with dignity and solidarity. The resolution of the pandemic demonstrates the impact of the current economic and ideological system, based on consumerism, profit and individualism the need for a paradigm shift is highlighted; what we call normality is not the normality of a human life that uses the other and destroys their habitat. A short-sighted anthropological excess is recognized, leading to selfishness and ecological catastrophe.

**Keywords:** *COVID-19, pandemic, humanity, person, normalcy, Francisco*

## 1. Introducción

La idea del mundo en cuarentena es absolutamente inaudita. Quizás es por eso que muchos hombres todavía no la toman con seriedad. Según Tolentino de Mendonça (2020) en la actualidad, en una sociedad tecnológica, científica, que se considera omnipotente, el término «cuarentena» la remite a tiempos pasados, que la modernidad ha superado definitivamente (p. 173).

Sin embargo, precisamente cada momento crítico de la historia se ha necesitado de un nuevo tipo de hombre, así lo han advertido personalidades clarividentes. Cuando terminó la Segunda Guerra mundial, Romano Guardini (citado en López Quintás, 1963) advirtió la necesidad apremiante de un nuevo estilo de pensar y de sentir, es decir la figura de un hombre nuevo:

Un nuevo tipo de hombre debe surgir, un hombre de profunda espiritualidad, de un nuevo sentido de la libertad y la intimidad, una nueva conformación y poder de configuración (...) Lo que necesitamos no es menos técnica sino más; mejor dicho: una técnica más fuerte, más reflexiva, más ‘humana’. Más ciencia, pero más espiritual, mejor conformada. Más energía económica y política, pero más desarrollada, más madura, más consciente de su responsabilidad. (p. 62).

Hace más de 50 años Pablo VI (1967), observaba la desigualdad entre los hombres por un sistema económico nacional e internacional injusto, considerado un verdadero imperialismo del dinero que no permitía el desarrollo de los pueblos en vías de desarrollo. Es en este contexto, el Papa publica la Encíclica *Populorum Progressio* (PP), en ella hablaba sobre la urgencia de un desarrollo humano integral. Animaba a caminar hacia un humanismo nuevo: “Si para llevar a cabo el desarrollo se necesitan técnicos, cada vez en mayor número, para este mismo desarrollo se exige más todavía pensadores de reflexión profunda que busquen un humanismo nuevo” (PP 20).

No obstante, a lo largo de estos años no parecen haber cambiado mucho las cosas; el Papa Francisco (2018) en la Conferencia internacional sobre los derechos humanos en el mundo, señalaba que poniendo la atención en nuestras sociedades contemporáneas, encontramos inmensas contradicciones que nos llevan a preguntarnos si en realidad la igual

dignidad de todos los seres humanos, sea reconocida, respetada, protegida y promovida en todas las circunstancias.

En efecto, constata Francisco (2018), que hoy continúan existiendo numerosas formas de injusticia, a causa de visiones reductivas sobre el hombre y por un modelo económico basado en las ganancias, que no duda en explotar, descartar e incluso matar al hombre. En consecuencia, el Papa Francisco (2018) evidencia que, mientras una parte de la humanidad vive en opulencia, otra parte ve su propia dignidad desconocida, despreciada o pisoteada y sus derechos fundamentales ignorados o violados (p. 1).

Ante estos graves fenómenos, el Papa se cuestiona y cuestiona a todos los hombres.

Por eso, anima a cada uno a contribuir y comprometerse con coraje y determinación, para que se respeten los derechos fundamentales de cada persona, especialmente de las “invisibles”: de los muchos que viven en los márgenes de la sociedad o son descartados.

## **2. Una Tormenta Inesperada zarandea a la Humanidad**

En el año 2020 acontece un evento, a nivel mundial, de grandes proporciones; la Covid- 19 que ha obligado a la humanidad al aislamiento social y a la paralización de casi todas las actividades. Se trata ciertamente de una tragedia en la que muchos seres humanos perdieron la vida.

Al respecto, Carrón (2020a) reflexiona señalando que la pandemia nos ha mostrado que muchos hemos vivido en una burbuja sintiéndonos protegidos de los golpes de la vida. Vivimos distraídos, entretenidos, creyendo que todo estaba bajo control. Pero la realidad de estos acontecimientos nos ha llamado a responder y a preguntarnos sobre nuestra existencia (p. 9).

Más aún, explica el novelista y columnista español, Gonzáles Sainz (citado en Carrón, 2020a), que se tiene la tendencia a disfrazar la realidad:

El hábito de sustitución de las cosas y los hechos por su uso

estratégicamente fraudulento, de la realidad por la ideología, de la verdad por la costumbre impune del embuste y de lo crucial por la vanidad nos pone en las peores condiciones para enfrentarnos a la venganza de la realidad en toda su regla. (pp. 11-12)

Sin embargo, señala Carrón (2020a) que cuanto más agudamente nos golpea una situación, más se agudiza la mirada de la razón, para tratar de comprender, sin conformarse con soluciones superficiales. Las cosas revelan todo su sentido a una razón comprometida con todos los sentidos y afectos. En realidad, el miedo y el asombro constituye un factor esencial para ver con mayor profundidad. Esto es lo que ahora se está comprobando (p. 13).

Es decir, se debe hacer una lectura clara de la realidad, sin prejuicios, para entender quiénes somos y qué demanda esta situación específica a cada uno de los hombres, como seres racionales, inteligentes conscientes y libres.

Diría Giussani (2008): “Ese acontecimiento singular de la naturaleza, en la cual esta se revela como exigencia operativa de explicar la realidad en todos sus factores, de manera que el hombre se vea introducido en la verdad de las cosas” (p. 141).

Pero, en verdad si se observa atentamente esta insólita realidad, se trata también de una nueva oportunidad para realizar una profunda reflexión sobre el estilo de vida de cada uno y de la sociedad. También es una coyuntura en que se evidencia lo que estaba escondido y que ahora se vuelve relevante: esta experiencia puede hacer renacer una humanidad nueva más solidaria; hoy existen muchos más recursos para crecer humanidad.

Quien escape a la realidad de los acontecimientos que vivimos en esta pandemia, comenta Carrón (2020a), no podrá experimentar profundamente la agudización de la razón y del corazón que nos hace humanos (p. 15).

Efectivamente, en estos tiempos difíciles, se ha podido evidenciar también un aumento de humanidad, de esa que no se difunde en los periódicos; largas colas en las casas de transferencia de dinero, en donde se recibe dinero del extranjero y se envía dinero al extranjero, pequeñas cantidades, para afrontar la situación. Es una clara manifestación de esa reserva subterránea de humanidad que existe en la historia, que no es otra que la presencia viva de Cristo, caminando en esta trágica época.

Y agrega Galimberti (citado en Carrón, 2020a):

En esta condición insólita en que nos hallamos, paralizados en nuestras actividades cotidianas, en este estado de desorientación, ¿no haría falta que para entrar en la interioridad... para saber ¿quiénes somos?, ¿qué hacemos en este mundo, qué sentido tiene la vida? Estas reflexiones... nos ayudarían para ser verdaderamente hombres. (p. 16)

Habría que percibir la cuarentena con nuevos ojos, para entenderla como un espacio abierto para ser, en todas sus dimensiones, en particular la dimensión trascendente del hombre. En efecto, el Concilio Vaticano II (1965) recuerda que el hombre ha sido creado con la capacidad de conocerse a sí mismo, con la posibilidad de conocer y amar a su Creador (GS 12).

Al respecto, Tolentino de Mendonça (2020) recuerda que Rodin realizó una escultura de piedra, consistente en dos manos que se tocan y estiran para que los dedos en el punto más alto formen un arco, que llamó la Catedral:

¿Qué es una catedral? No es solo un territorio sagrado exterior a donde nuestros pies nos llevan. También se llega a una catedral con nuestras manos abiertas, disponibles y suplicantes, dondequiera estemos. Porque donde está el ser humano, herido con la finitud y el infinito es el eje de una catedral. Donde podemos realizar la experiencia vital de búsqueda y escucha para la cual la pura inmanencia no es la respuesta. (p. 29)

En tiempo de pandemia es necesario también, elevar la mirada a Dios, no para pedirle que haga lo que al hombre le toca hacer; tampoco el hombre se dirige a Dios en una tragedia por sentirse castigado, no. Con Jesucristo y desde él, nuestra vida se recapitula y se resignifica la historia concreta de la pandemia; en Cristo la misma pandemia se vuelve una nueva oportunidad de salvación humana (Ef. 1,10).

### **3. Francisco sale al Encuentro de la Humanidad orientando**

Precisamente, en este contexto de pandemia, el Papa Francisco (2020), en diversos documentos, ofrece oportunas y extensas reflexiones que parecen dar orientaciones para que, al salir de ella seamos más grandes en humanidad.

Al respecto, el Cardenal Michael Czerny (2020) considera que el Papa Francisco, en sus mensajes, discursos, cartas, durante la pandemia tienen

dos objetivos: 1. Sugerir una dirección, algunas claves para reconstruir un mundo mejor que podría nacer de esta crisis de la humanidad. 2. Sembrar esperanza en medio de tanto sufrimiento y desconcierto (p. 3).

Esperanza que necesitaba ser alentada. En efecto, fueron por demás elocuentes las imágenes de las ciudades turísticas más concurridas del mundo, convertidas en un desierto desolador. También, la imagen del Papa Francisco (2020), en la Vigilia Pascual, ante la Plaza San Pedro, absolutamente vacía y en un silencio ensordecedor.

A su vez, es significativo destacar el contexto litúrgico en que se dan los mensajes, se trata de la Pascua, la fiesta central del cristianismo. Por eso el pronunciamiento más elocuente y solemne de la Iglesia Católica, es el Mensaje Pascual en el cual el Papa Francisco (2020a) se dirige a los cristianos, pero también a todos los hombres del mundo:

Hoy resuena en todo el mundo el anuncio de la Iglesia: ¡Jesucristo ha resucitado! ... En la noche de un mundo que ya enfrentaba desafíos cruciales y que ahora se encuentra abrumado por la pandemia, que somete a nuestra gran familia humana a una dura prueba. (p. 1)

Sin embargo, rápidamente el Papa advierte no sólo las dimensiones de acontecimiento, sino el fruto que se debería sacar de esta circunstancia.

Por ello, Francisco (2020d) hace una primera y elemental constatación que teníamos como al margen:

Nos sorprendió una tormenta inesperada y furiosa. Nos dimos cuenta de que estábamos en la misma barca, todos frágiles y desorientados; pero al mismo tiempo, importantes y necesarios, todos llamados a remar juntos, todos necesitados de confortarnos mutuamente. (p. 19)

La experiencia, observa Francisco (2020a), hace reconocer que no se puede seguir en la indiferencia, en el egoísmo, en la división en el olvido, el individualismo acostumbrado, es decir cada uno por su cuenta y entretenidos en sus intereses, sino que sólo juntos se puede salir adelante (p. 1).

Es realista esta primera reflexión de Francisco (2020d) nos dimos cuenta de que estábamos en la misma barca de este mundo, todos frágiles y desorientados, pero estamos llamados a remar juntos. Y justamente lo contrario es lo que se venía haciendo; sin embargo, si no se rema juntos, no se avanza en la lucha contra la pandemia (p. 19).

Agrega Jiménez-Bósquez (2020) enfrentamos una cantidad de hechos que nos afecta individual, comunitaria y globalmente:

Lo que está pasando nos interpela y hace que nuestra existencia se sienta en el “punto cero” (...) Sucede que nos estamos dando cuenta de que lo único que podemos hacer para proteger nuestra vida y la de los demás es cuidarnos (...) Se nos recuerda que, sin cuidado, sin dinámicas y lógicas de convivencia fundadas en el cuidado y la empatía de los unos por los otros, la vida es un proyecto inviable. (p. 8)

En síntesis, continúa el autor, nos guste o no somos vulnerables. En consecuencia, una nota decisiva de la pandemia es reconocer que somos interdependientes, no existimos individualmente. Es curioso que solo en momentos y circunstancias trágicos volvamos, por obligación, a recordar la innegociable necesidad del otro. Ojalá, que el tener la muerte rondando por las calles nos enseñe a amar la vida y vivirla con autenticidad (Jiménez-Bósquez, 2020, p. 9).

Sin embargo, no se puede encubrir las inconsistencias humanas actuales. Ante todo, se ha visto en el aprovechamiento de la situación de pandemia, para sacar ventajas personales aún a costa de la vida del otro. También se manifiesta, en la imperiosa necesidad de aturdirse; se ha visto que, en pleno estado de emergencia sanitaria, en diversos lugares del país se organizan fiestas, como si nada pasara, arriesgando la vida personal y la de otros, incluso exponiéndose a tragedias. ¿Qué le está pasando al hombre? ¿qué tiene que tapar con música y alcohol, aunque sea por unas horas?

En este sentido, son acertadas las reflexiones de Carrón (2020b) cuando sostiene que el nihilismo actual se presenta como una sospecha acerca del valor de la vida, de su sentido y de la utilidad de la propia existencia y esto se manifiesta en un vacío que esconde una sutil desesperación (pp. 5-6). Es un síntoma revelador; aunque ahora no es el lugar para desarrollar, pero es una evidencia de la crisis de la existencia de algunos hombres.

En cambio, insiste Jiménez-Bósquez (2020), enfatizando la importancia del otro:

Yo soy porque son los otros, la pandemia enseña que somos interdependientes. El hombre no tiene libertad y autonomía absoluta depende del comportamiento de otros. Sólo a través del otro puedo salir de mí mismo y descubrir la propia identidad. La vida humana y su posibilidad, requiere de la compasión y la solidaridad de todos. Nuestras sociedades no

pueden seguir como estaban, necesitamos una nueva humanidad. (pp. 9-10)

Por consiguiente, señala Francisco (2020a), que en esta situación no debe haber lugar para la indiferencia, porque el mundo entero está sufriendo y hay que luchar unidos para afrontar la pandemia. Particularmente, el pensamiento de Francisco se dirige a los pobres, a quienes viven en las periferias a los prófugos y a los que no tienen un hogar. Y culmina solicitando que estos hermanos más débiles, que habitan en las ciudades y periferias de cada rincón del mundo, no se sientan solos (p. 2).

Es imprescindible y urgente un cambio de vida y actitud, personal y social, es la hora de la solidaridad real, manifestada con hechos concretos.

Desde hace algunos años ya constataba Francisco (2015) que, si bien es necesaria la crítica al antropomorfismo desviado en la ecología, no se debería olvidar el valor de las relaciones entre las personas. En efecto, considera el Papa, que la crisis ecológica es una demostración de la crisis ética, cultural y espiritual de la modernidad, no se puede pretender sanar la relación con la naturaleza sin sanar todas las relaciones básicas del ser humano: “La apertura a un tú capaz de conocer, amar y dialogar, sigue siendo la gran nobleza de la persona humana” (cf. LS 119).

No obstante, en estos momentos difíciles de la pandemia, existen también presencias llenas de actitudes humanitarias que Francisco (2020c) destaca y alienta:

Hemos redescubierto la importancia del rol del personal de enfermería, como también el de las parteras. Diariamente observamos el testimonio de valentía y sacrificio de los agentes sanitarios, en particular de las enfermeras y enfermeros, quienes con profesionalidad, sacrificio, responsabilidad y amor por los demás ayudan a las personas afectadas por el virus, incluso poniendo en riesgo la propia salud. (p. 1)

Asimismo, en ámbito social más pobre de las periferias de la ciudad, surge la solidaridad para afrontar las necesidades básicas para vivir: ollas comunes en donde, cada cual aporta algunos víveres para realizar al menos un almuerzo para los más frágiles de la zona. No es esto lo ideal, pero manifiesta reserva de fraternidad de un pueblo.

Sí, para crecer en humanidad es necesario un esfuerzo fatigoso porque implica un cambio de dirección, de mentalidad, de costumbres, de estilo de vida, de aspiraciones. Pero, ello sólo podrá lograrse preguntándonos ¿quiénes somos? ¿cómo estamos viviendo?

¿a qué estamos llamados? Es necesario entrar en lo profundo del yo para rescatar la propia humanidad del vacío y de la nada. La Necesidad de un Cambio para Crecer en Humanidad

#### **4. La Necesidad de un Cambio para Crecer en Humanidad**

La pandemia nos da la oportunidad de cambiar para crecer. En esta línea, comenta Carrón (2020a), sabíamos que éramos vulnerables, pero en tiempos de orgullo tecnológico lo habíamos olvidado, perdiendo la percepción de nuestro ser y de nuestras limitaciones naturales de creaturas (p. 18).

En este sentido, subraya Cuartango (citado en Carrón, 2020a):

Esta peste nos devuelve la conciencia de la fragilidad del ser humano y de su profunda insignificancia frente a las fuerzas de la Naturaleza que no controlamos. Quedemos con la lección de que no somos dioses y que nunca lo seremos. (p. 19)

Se puede decir que éste es el tiempo para crecer en humanidad, el tiempo de la solidaridad, de la atención a los que están en condición de vulnerabilidad.

Por otro lado, la vulnerabilidad se ha puesto de relieve en la injusticia y el abandono de los sistemas sanitarios de varios países.

En realidad, precisa Francisco (2020d), “La tempestad desenmascara nuestra vulnerabilidad y deja al descubierto esas falsas y superfluas seguridades, con las que habíamos construido nuestras agendas, nuestros proyectos rutinas y prioridades” (p. 21).

Ahora se ponen de manifiesto una serie de prácticas, estilos de vida, sentimientos de omnipotencia y de exclusivismos. Esta pandemia no mira ni ricos ni pobres, ni ancianos ni jóvenes o niños, ni primer o tercer mundo, no mira color o raza; todos estamos de la misma manera indefensos ante un pequeño virus que nos puso un tope. Por ello destaca Francisco (2020):

Con la tempestad, se cayó el maquillaje de esos estereotipos con los que disfrazábamos nuestros egos siempre pretenciosos de querer aparentar; y dejó al descubierto, una vez más, esa pertenencia común de la que no podemos ni queremos evadirnos; esa pertenencia de hermanos. (p. 21)

Trigo (2020) señala que hay que ciertamente, la acción de los gobiernos que han intentado hacerse cargo de la pandemia, pero han llegado a una minoría. La mayoría sigue abandonada a su suerte. La pandemia ha evidenciado la falsa normalidad encubierta en la que la mayoría no cuenta. Tal normalidad es falsa y por su inhumanidad no puede convertirse en norma. Por tanto, no podemos volver a ella; si nos resignamos a la normalidad vigente dejamos de ser humanos porque hemos renunciado a ser hermanos (p. 15).

En realidad, se evidencia un mundo enfermo por el egoísmo, el orgullo la superficialidad. En efecto, agrega Francisco (2020d):

Hemos avanzado rápidamente, sintiéndonos fuertes y capaces de todo. Codiciosos de ganancias, pero nos hemos dejado absorber por lo material y trastornar por la prisa (...) No hemos escuchado el grito de los pobres y de nuestro planeta gravemente enfermo (...) Hemos continuado imperturbables, pensando en mantenernos siempre sanos en un mundo enfermo. (pp. 21-22)

Pero, la necesidad de cambio no es sólo a nivel personal, existe una realidad cultural, en la que priman la ideología y la economía.

## **5. Incidencia del Sistema Económico e Ideológico**

No obstante, la pandemia nos apremia para que miremos la realidad en todas sus dimensiones, y nos invitan afrontarlas con la dignidad de los seres humanos, con conciencia, libertad y responsabilidad.

Según Peralta (2020) esta pandemia silenciosamente revela muchas realidades que estaban escondidas en los sistemas económicos, sociales, culturales y políticos en los que vivimos. Manifiesta el silencio cómplice que pone al capital sobre el hombre; descubre a los individualistas y acaparadores. El virus señala los descuidos en la educación, en el cuidado de ancianos, en los derechos del trabajador. Evidencia a los que se aprovechan de la necesidad de otros. Podría decirse que la Covid-19 es el denunciante más eficaz y profético de este tiempo, pero, para ello ha utilizado un método inaceptable que consisten la muerte de miles de personas (cf. p. 5).

Vitoriano Ribeiro (2020), enfatiza que algunos hombres se sienten fuertes, frente a la sociedad virtual que dominan; pero hay que aprender a mirar la realidad de un minúsculo virus que afecta, destruye vidas, está a la vista. Además, agrega el autor:

La pandemia viral trae también consigo una pandemia ideológica; contamina el capitalismo neoliberal actual. Esa pandemia ideológica crea falsos dilemas, como por ejemplo salvar vidas o economías. Ella contamina nuestra forma de ver al otro, aumentando el racismo contra los orientales, los inmigrantes y los enfermos. El miedo nos cambia ante estos grupos vulnerables de personas. (p. 12)

Por eso, insiste Vitoriano Ribeiro (2020) que la situación actual nos muestra que necesitamos una forma de vida que cultive, aceleradamente, actitudes de corresponsabilidad. Es necesaria una sociedad del cuidado colectivo, especialmente de los más vulnerables, ancianos, niños y pobres. Se debe cambiar la forma de vivir y de organizarse: “La sociedad neoliberal tan elogiada, está en cuestión. Percibimos que el neoliberalismo como racionalidad de la organización social, no sirve. (...) Ahora quien salva es el estado (...) es decir, las políticas públicas que pueden ayudarnos a sobrevivir” (p. 13).

A su vez, este es un tiempo de cuestionamiento de ciertas afirmaciones filosóficas. Al respecto, comenta Carrón (2020a) que la realidad se ha impuesto como alteridad, como una presencia de la que dependemos:

Su irreductibilidad, nos interroga, no nos da tregua. Con Nietzsche nos habíamos convencido de que “no existen hechos solo interpretaciones”. Su sentencia ha resistido muchos años como una verdad indiscutible, pero en este momento se muestra débil. Ante nuestros ojos hay algo más que interpretaciones; existen unos hechos contundentes que exigen ser considerados e interpretados. El nihilismo está contra las cuerdas, al menos en este aspecto. (p. 27)

Francisco (2020a), destaca que, en este tiempo, la vida de millones de personas cambió bruscamente. Para mucha gente, permanecer en casa ha sido una oportunidad para detener el frenético ritmo de vida, para estar con los suyos. Pero, para otros es un tiempo de angustia por el futuro incierto, por la inseguridad laboral y por las demás consecuencias de la crisis de la pandemia (p. 2).

Por eso, el Papa Francisco (2020d) llama a tomar, este tiempo crítico como un momento de opción. No es el momento del juicio de Dios, sino de nuestro juicio: un tiempo para elegir lo verdaderamente valioso y lo que es transitorio, para discernir lo que es realmente necesario. Es el tiempo de restablecer la orientación de la vida hacia Dios, y hacia los demás (p. 22).

El Papa apela a un momento de racionalidad y de elección, pero ¿qué es lo que tendríamos que elegir? Elegir cambiar de estilo de vida individualista, consumista; la pandemia no puede dejarnos iguales que antes. Hemos verificado cuánto dependemos unos de otros y que esta “guerra” la vencemos juntos.

Es verdad, habrá quién decida salir del aislamiento para hacer lo mismo de antes; pero, también existe en el hombre, la capacidad de una libertad responsable que piensa y elige otro tipo de vida más humana, más racional, más respetuosa de los otros y del planeta.

#### Necesidad de un Cambio de Paradigma

Es pertinente la sugerencia de Muguero Ibarra (2020). Terminando esta tragedia no debiéramos querer volver a la que llamábamos “normalidad” ni a seguir viviendo ajenos al resto del mundo, encerrados en los privilegiados modos de vida. Ni debiéramos continuar viendo a los inmigrantes con miedo, como enemigos de los que hay que defenderse (p. 5).

Luego de este tiempo de profunda reflexión, lo racional sería no querer volver a la normalidad de la que todo el mundo habla y espera con ansiedad. No debiéramos seguir mirando para otro lado fingiendo que no pasa nada.

#### Agrega Muguero Ibarra (2020):

Siento, que no se habla de lo importante. No se trata de vencer al coronavirus, ni siquiera de cómo voy a sobrevivir este mes. Se trata de cuestionar nuestro estilo de vida para poder seguir sobreviviendo más allá de una década (...) no podemos seguir consumiendo de esta forma, pensando que los recursos son infinitos. (p. 6)

Efectivamente, en estos días de aislamiento, se ha observado la Costa Verde de Lima repleta de diferentes aves, los delfines se acercaron a la orilla y bailaban en fiesta,

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

como festejando nuestra lejanía. En pocas semanas hemos observado cómo el aire, el agua, los animales y las plantas lucían otro aspecto. Se ha hecho patente la destrucción que se está operando en el planeta.

En este sentido, ya lo decía claramente Francisco (2015):

En la modernidad hubo una gran desmesura antropocéntrica que hoy sigue dañando toda referencia común y todo intento de fortalecer los lazos sociales. Por eso, ha llegado el momento de volver a prestar atención a los límites que la naturaleza impone, porque son la posibilidad de un desarrollo humano y social más sano y fecundo. (LS 116)

Porque, continúa diciendo el Papa, que si el hombre se declara autónomo de la realidad se vuelve un dominador absoluto, en consecuencia, la misma base de su existencia se desmorona, porque, en vez de ser colaborador de Dios en la creación, el hombre suplanta a Dios y con ello provoca la rebelión de la naturaleza. No habrá una nueva relación con la naturaleza sin un nuevo ser humano (cf. LS 117).

Por otro lado, habría que agregar lo dicho por Gambaro:

Un tsunami global de esta magnitud no solo cambia las actitudes personales, sino que también tiene repercusiones en las políticas públicas (...) un mal tan radical puede socavar la economía, transformar la democracia, cambiar la esencia de la globalización. En la mayoría de los países del mundo, los gobiernos han respondido a la pandemia con una mezcla de coerción y apoyo económico: por un lado, imponiendo la obligación de quedarse en casa y por otro inyectando miles de millones en el sistema económico para reducir las consecuencias de la crisis. (...) De esta forma, la pandemia ha roto viejos hábitos, y ha aumentado el poder del estado, tanto hacia los ciudadanos como hacia la economía. (Canal Seminarios y Conferencias UCSS, 2020, 00:06:47)

Es decir, el autor señala los cambios en el modo de gestionar la vida política y económica, por el miedo, pueden pasar desapercibidos porque las aceptamos por necesidad.

Jaldemir Vitório (2020) se sitúa en la realidad desde otra perspectiva:

La pandemia es un “signo de los tiempos” que confronta a la humanidad para que busque y encuentre una nueva sabiduría de vida, fundada en la fraternidad, en el cuidado de los más débiles, en la defensa de los derechos de los más pequeños, en atención a la sostenibilidad de la Casa Común. La voz lúcida de los profetas nos invita a discernir, en las entrelíneas de esta

terrible pandemia, la voz de Dios que nos llama ser más humanos, más fraternos, más solidarios. (p. 31)

Es imprescindible este cambio, se trata de cuidar la vida, por eso finaliza Francisco (2020d) diciendo:

Este no es el tiempo para el egoísmo, porque el desafío que enfrentamos nos une a todos; el virus no hace acepción de personas (...) Es urgente, sobre todo en las circunstancias actuales (...) que todos se reconozcan parte de una única familia y se sostengan mutuamente. (p. 33)

Ciertamente se necesita buscar un nuevo estilo de vida, más sano y sostenible. Quizás se debería aprender la sabiduría ancestral de los pueblos originarios; ella podría contribuir a orientar al mundo hacia un rumbo mejor. La mayoría de estos pueblos tienen una cosmovisión amplia que cuida la armonía en la persona, en la comunidad y en la relación con la naturaleza.

## **6. Conclusión**

Se ha comenzado comprendiendo la seriedad y dimensiones de una pandemia globalizada.

Se constataron incoherencias frente a la gravedad de la circunstancia y se observó que, para la mayoría fue una tormenta inesperada.

A su vez, la pandemia de la COVID-19 que puso al descubierto las apariencias de una sociedad considerada “desarrollada” cuando en realidad todavía se manifiesta como una sociedad que se cree omnipotente, discriminadora, individualista, egoísta, usurera, es decir inhumana. Una sociedad que ha perdido la real percepción de su ser y de lo que está llamada a ser.

Progresivamente se ha entendido que es necesario un nuevo tipo de hombre para este tiempo de crisis, un hombre de talla más humana, solidario que construye junto a otros.

Y precisamente, en este contexto el Papa Francisco y otros pensadores, proponen múltiples motivos para aprovechar este tiempo para sugerirnos una dirección y mostrarnos caminos de esperanza en la solidaridad. Se ha verificado la necesidad de que

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

tomemos conciencia de nuestra vulnerabilidad.

Una de las constantes de este momento de pandemia es la evidencia de que no nos salvamos solos, formamos parte de una humanidad. Ya no debe haber lugar para el egoísmo, sino que debemos remar juntos. Asimismo, se advirtió la fragilidad humana de nuestra cultura actual y la necesidad de crecer en solidaridad.

En síntesis, el Papa Francisco y los otros autores señalan una crisis de humanidad que es preciso superar, con un cambio de dirección, de mentalidad, de costumbres, porque la cultura actual, frecuentemente ha mostrado su incapacidad para estar a la altura de las circunstancias.

Por otra parte, es fácil reconocer la importancia del rol que le tocará a la educación, en la gestación de un mundo más humano. Se trata de preocuparse por construir y fortalecer las bases de una nueva sociedad; de una nueva normalidad, es decir adecuada para una vida verdaderamente humana para toda persona que habite este planeta. Todavía hay mucho por hacer para que la vuelta a la “normalidad” no sea una vuelta a una vida sin sentido.

Se puede concluir con oportunas y poéticas palabras, llenas de verdad, de Gonzáles Buelta (2020):

“PIDAN Y SE LES DARÁ  
BUSQUEN Y ENCONTRARÁN”

Pedir y buscar unidos como el inspirar y expirar.  
Pedir nos abre al corazón de Dios en su surgir,  
en su crecer y en su sazón.

Buscar nos activa enteros para salir y encontrar el don  
que ya crece entre nosotros al ritmo y forma de lo humano.

Dios sabe lo que necesitamos y ya ha empezado a darnoslo  
antes de que lo pidamos y es mayor que nuestros sueños.

En los trabajadores enmascarados, los laboratorios en silencio,  
las rutinas de servidores anónimos, la soledad intubada y muda,  
el vacío respetuoso de las calles, los templos llenos de ausencias,  
las cuatro paredes familiares, los muertos al sanar a los heridos,  
los entierros sin funeral ni llanto, el cálido aplauso de las ocho,  
y las insomnes redes digitales, ya está creciendo el don impredecible

desbordando nuestras oraciones y las predicciones de los sabios.

¿Qué nueva humanidad se está gestando en esta tierra que gime en su embarazo?  
No le pidamos a Dios impacientes que presione el vientre de la historia  
y acelere el parto. Es tiempo de silencio servicial y expectante. (p. 47)

### **Conflicto de intereses**

La autora sostiene que no tiene ningún tipo de conflicto de interés en la elaboración y presentación de su artículo.

### **Responsabilidad ética o legal**

La autora confirma que las fuentes utilizadas en esta investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente.

### **Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)**

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

### **Financiamiento**

El artículo enviado se financió con recursos propios de la autora.

**Correspondencia:** [tbriozzo@ucss.edu.pe](mailto:tbriozzo@ucss.edu.pe)

## Referencias

- Carrón, J. (2020a). *El despertar de lo humano. Reflexiones de un tiempo vertiginoso*. Milán, Italia: BUR Rizzoli [versión e-book]. <https://it.clonline.org/cm-files/2020/04/23/eldespertardelohumano.pdf>
- Carrón, J. (2020b). *Un brillo en los ojos. ¿Qué nos arranca de la nada?* SL: Fraternità di Comunione e liberazione [versión e-book] <https://espanol.clonline.org/cm-files/2020/07/13/un-brillo-en-los-ojos.pdf>
- Cela Carbajal, J. (2020). Aprender en tiempos de pandemia. *Aurora. Voces jesuitas sobre la pandemia*, (2), 20-22. [https://issuu.com/ausjal/docs/revista\\_aurora\\_n\\_2](https://issuu.com/ausjal/docs/revista_aurora_n_2)
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gaudium et Spes*. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Czerny, M. (2020). Prefacio. En Francisco, *La vida después de la pandemia* (pp. 3-17). Roma, Italia: Librería Editrice Vaticana. <https://www.flipsnack.com/director10/-la-vida-despu-s-de-la-pandemia.html>
- Francisco. (2013). *Evangelii Gaudium. Sobre el anuncio del evangelio en el mundo actual*. Lima, Perú: Ed. Paulinas-Epiconsá.
- Francisco. (2015). *Laudato si´*. Lima, Perú: Oficina de Pastoral Universitaria UCSS.
- Francisco. (2018). Mensaje a los participantes de la Conferencia internacional: Los derechos humanos en el mundo contemporáneo: conquistas, omisiones y negaciones. *La Santa Sede*. <http://www.vatican.va/content/francesco/es/-messages/pontmessages/2018/documents/papafrancesco20181210messaggiodiriti umani.html>
- Francisco. (2020a). Mensaje pascual Urbi et Orbi. Basílica Vaticana. [http://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/urbi/documents/papafrancesco\\_20200412\\_urbi-et-orbi-pasqua.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/urbi/documents/papafrancesco_20200412_urbi-et-orbi-pasqua.html)

- Francisco. (2020b). Mensaje a las enfermeras. *La Santa Sede*. [http://w2.vatican.va/content/francesco/es/messages/pontmessages/2020/documents/papafrancesco\\_20200512\\_messaggio-giornata-infermiere.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/messages/pontmessages/2020/documents/papafrancesco_20200512_messaggio-giornata-infermiere.html)
- Francisco. (2020c). *La vida después de la pandemia*. Roma, Italia: Librería Editrice Vaticana. <https://www.flipsnack.com/director10/lavidadespusdelapandemia.html>
- Gambaro, G. [Canal Seminarios y Conferencias UCSS] (24 de julio de 2020). *I Simposio "Interrogantes y retos antropológicos, éticos y educativos en la crisis de la pandemia"* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=YedYTFV3WCw&t=575s>
- Giussani, L. (2008). *El sentido religioso*. Lima, Perú: Fondo Editorial UCSS, Editorial Encuentro.
- González Buelta, B. (2020). Pidan y se les dará, busquen y encontrarán. *Aurora. Voces jesuitas sobre la pandemia*, (2), 47. [https://issuu.com/ausjal/docs/revista\\_aurora\\_n\\_2](https://issuu.com/ausjal/docs/revista_aurora_n_2)
- López Quintás, A. (1963). Notas de Filosofía. *Arquitectura*, 5(50), 58-62. <https://www.coam.org/media/Default%20Files/fundacion/biblioteca/revistaarquitectura-100/1959-1973/docs/revistacompleta/revistaarquitectura1963n50.pdf>
- Jiménez-Bósquez, D. (2020). Lecciones para una nueva humanidad: hacia un nuevo contrato social. *Aurora. Voces jesuitas sobre la pandemia*, (2), 7-11. [https://issuu.com/ausjal/docs/revista\\_aurora\\_n\\_2](https://issuu.com/ausjal/docs/revista_aurora_n_2)
- Muguiro Ibarra, P. (2020). No quiero volver a la normalidad. *Aurora. Voces jesuitas sobre la pandemia*, (2), 5-6. [https://issuu.com/ausjal/docs/revista\\_aurora\\_n\\_2](https://issuu.com/ausjal/docs/revista_aurora_n_2)
- Pablo VI. (1992). Carta encíclica *Populorum Progressio*. En Irribaren, J. & Gutiérrez García, J. L. (eds.), *Once grandes mensajes* (p. 337 Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.

- Peralta, C. (2020). COVID-19 o el desvelador silente. *Aurora. Voces jesuitas sobre la pandemia*, (1), 5-8. <https://www.flacsi.net/wpcontent/uploads/2020/05/-AURORAREVISTA.pdf>
- Tolentino de Mendonça, J. (2020). Cuarentena y Pascua. *Vida Religiosa*, 129(4), 29. <https://vidareligiosa.es/wp-content/uploads/2020/04/VR-mes-de-abril.pdf>
- Trigo, P. (2020) Desafíos que nos plantea la pandemia. *Aurora. Voces jesuitas sobre la pandemia*, (1), 15-17. <https://www.flacsi.net/wpcontent/uploads/2020/05/-AURORAREVISTA.pdf>
- Vitoriano Ribeiro, E. (2020). La pandemia, la filosofía y cada uno de nosotros. *Aurora. Voces jesuitas sobre la pandemia*, (1), 11-13. <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/05/AURORA-REVISTA.pdf>
- Vitório, J. (2020). La voz lúcida de los profetas en tiempos de COVID-19. *Aurora. Voces jesuitas sobre la pandemia*, (2), 20-21. [https://issuu.com/ausjal/docs/revista\\_aurora\\_n\\_2](https://issuu.com/ausjal/docs/revista_aurora_n_2)

### **Trayectoria académica**

#### **María Teresa Briozzo Pereyra**

Maestra en educación, especialidad: en persona, familia y sociedad a la luz de la doctrina social de la iglesia.

Me interesa la educación de los jóvenes. Mis temas de investigación giran en torno a la formación humano-cristiana, particularmente en el campo de la moral personal y social.

Para mí, un tema de investigación urgente es el de la familia actual.

---

**Vínculos generacionales y experiencias emocionales en el ámbito de una escuela rural  
albergue**

*Intergenerational bonds and emotional experiences in and rural residential school*

---

Recibido: 25 de julio 2020   Evaluado: 02 de septiembre 2020   Aceptado: 13 de noviembre 2020

**Elisa Martina de los Ángeles Sulca**

**Autor corresponsal:** [elysulca@gmail.com](mailto:elysulca@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0405-0729>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina.

**Como citar**

De los Ángeles Sulca, E. (2020). Vínculos generacionales y experiencias emocionales en el ámbito de una escuela rural albergue. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 113-132. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.156>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

## Resumen

Este artículo analiza las experiencias emocionales que surge de las narrativas de estudiantes indígenas que asisten a una escuela secundaria rural albergue de gestión privada en la provincia de Salta, Argentina. Los datos empíricos se enmarcan en una investigación socioeducativa cuyo propósito es comprender la trama de las experiencias escolares de jóvenes que se autorreconocen al pueblo Tastil. A partir de cuestionarios y entrevistas en profundidad se interpreta los distintos puntos de vista de los(as) estudiantes en relación con las emociones y sentimientos que emergen de los vínculos generacionales en espacio escolar. Los testimonios estudiantiles dan cuenta de que el sentimiento de confianza, inferioridad y vergüenza forman parte de la estructura emotiva que la escuela contribuye a producir e incide en la fabricación de las subjetividades.

**Palabras claves:** *experiencias emocionales-vínculos generacionales-escuela rural albergue*

## Summary

*This article analyzes the emotional experiences that emerge from the narratives of indigenous students attending a rural secondary school, a privately-run hostel in the province of Salta, Argentina. The empirical data is framed in a socio-educational investigation whose purpose isto understand the plot of the school experiences of young people that they self-recognition to the Tastil town. From questionnaires and in-depth interviews, the different points of view of the students are interpreted in relation to the emotions and feelings that emerge from the generational links in the school space. Student testimonies show that the feeling of trust, inferiority and shame are part of the emotional structure that the school contributes to producing and influences the manufacture of subjectivities.*

**Keywords:** *emotional experiences- intergenerational bonds - rural residential school*

## Introducción

Las estructuras sociales y las estructuras emotivas son parte constitutiva de un mismo proceso. Lo cultural-social-histórico no puede ser comprendido con independencia de lo subjetivo-psíquico-individual en una configuración social específica. Kaplan (2018) sostiene que el orden social es fundamentalmente de naturaleza afectiva, por ende “ni las emociones pueden ser comprendidas sin tener en cuenta la dimensión estructural de lo social, ni esta última puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de la subjetividad” (p. 10).

Esta perspectiva relacional dialéctica permite abordar de manera interdependiente las estructuras sociales y las estructuras emotivas como alternativa a los históricos dualismos objetividad-subjetividad, individuo-sociedad que impidieron el abordaje integral de las realidades sociales.

En el *Proceso de Civilización* (1987) Elias explica cómo se fue modelando la sociedad occidental desde la Edad Media. El autor pone en el centro del debate sociológico la interdependencia de lo psicogenético y lo sociogenético para argumentar que una configuración social es tal como producto de una configuración emotiva y psíquica determinada. En este sentido, el proceso civilizatorio de Europa Occidental consistió en un progresivo autocontrol de las emociones y la postergación de la satisfacción inmediata de los impulsos. Las necesidades humanas cada vez se ocultan más de la mirada social y se expanden las fronteras de la vergüenza y el pudor constituyéndose en una especie de “aparato de autocontrol automático y ciego que, por medio de una barrera de miedos, trata de evitar las infracciones del comportamiento socialmente aceptado.” (Elias, 1987, p. 452).

Estas herramientas teóricas permiten comprender la urdimbre social de las emociones y sentimientos que la escuela contribuye a producir. Las relaciones de intersubjetividad que se construyen en el cotidiano de esta institución generan una red de sentimientos (Kaplan, 2018) que enaltecen o inferiorizan a los sujetos y que inciden en la producción de imágenes y autoimágenes escolares y sociales (Kaplan, 2008).

En este artículo se presenta un análisis de las experiencias emocionales que emergen de las interacciones escolares y que dejan huellas en las biografías estudiantiles. Los datos empíricos surgen de un estudio de carácter socioeducativo cuyo propósito fue comprender las

experiencias escolares de jóvenes que se autorreconocen al pueblo indígena Tastil, que se escolarizan en una institución secundaria<sup>1</sup> rural albergue de gestión privada<sup>2</sup> ubicada en la provincia de Salta, al norte de Argentina.

### **Método**

Se planteó una investigación cualitativa de carácter exploratoria acorde a la naturaleza del objeto de estudio, en tanto su buscó acceder a los puntos de vista (Bourdieu, 2013) de los (as) estudiantes acerca las experiencias que construyen en la escuela rural albergue.

Las herramientas utilizadas para la recolección de datos fueron el cuestionario y la entrevista en profundidad. La primera permitió caracterizar a la población en estudio a modo de una fotografía de realidad (Gallart, 1993) para posteriormente profundizar la información mediante las entrevistas en profundidad (Piovani, 2007). Las dimensiones indagadas fueron las relaciones generacionales e intergeneracionales, las normas y reglamentos escolares, los sentidos de pertenencia a la escuela, las imágenes y autoimágenes acerca de sí mismos y de los otros y las emociones y sentimientos de la vida escolar.

La muestra estuvo constituida por dieciséis jóvenes que se autorreconocen al pueblo Tastil y provienen de la comunidad Las Cuevas, el grupo mixto cursa de primero a quinto año del nivel secundario. Vale destacar que a la institución escolar asisten jóvenes de otras comunidades. Sin embargo, el grupo seleccionado es mayoritario dentro de la institución, permanecen de lunes a viernes y los fines de semana regresan a sus hogares. Esta particularidad permitió contactarlos en la escuela y fuera de ella (en el regreso a sus hogares y en la comunidad de origen).

Los datos recogidos fueron analizados e interpretados de manera procesual a lo largo de la investigación (Valles, 1999). Con el programa informático Atlas. ti se procedió a la agrupación de los referentes empíricos según categorías precedentes, surgidas del marco teórico y el estado

---

<sup>1</sup> La estructura del Sistema Educativo argentino está conformada por cuatro niveles: inicial, primaria, secundaria y superior. En el año 2006, mediante la aprobación de la Ley de Educación Nacional 26.206, se establece la obligatoriedad del nivel secundario con duración de 5 (cinco) o 6 (seis) años según lo defina cada provincia del país. En la provincia de Salta la duración del nivel secundario es de 5 (cinco) años.

<sup>2</sup> La Ley de Educación Nacional 26.206, en el Art. 14. Cap. I. describe al Sistema Educativo Nacional como un conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.  
ISSN: 2617 - 0337

del arte, y categorías emergentes, producto del material empírico.

## **Resultados**

El análisis de las narrativas estudiantiles permitió identificar algunas de las múltiples dimensiones que urden las experiencias escolares de los(as) jóvenes indígenas. Siguiendo a Dubet y Martuccelli (1998) se comprende a la experiencia escolar como una construcción relacional intersubjetiva en la que se combinan, articulan y fusionan múltiples dimensiones que se singularizan según cada sujeto. Una de las dimensiones identificadas es la experiencia emocional como producto de los vínculos que se construyen en la trama escolar.

### **Muros simbólicos y sociabilidad escolar**

Cohabitar con otros/as (Kaplan, 2016) en un espacio-tiempo regulado por normas específicas como en la escuela genera tensiones entre la personalidad individual y la personalidad colectiva (Simmel, 2003; Kaplan, 2016, 2018). Las relaciones nosotros-otros, yo-ellos que se construyen en las interacciones cotidianas trae aparejado conflictividades latentes que se comprenden si ponemos en el foco en la convivencia escolar.

Sentirse excluido o incluido, respetado o menospreciado (Kaplan y Silva, 2018), valorado o inferiorizado forman parte de modos de sociabilidad escolar que dejan huellas en la subjetividad e inciden en la producción de la valía social y escolar (Kaplan, 2008).

Los(as) estudiantes indígenas permanecen albergados en la escuela de lunes a viernes. En estemarco comparten la rutina doméstica de comer, dormir, higienizarse, realizar actividades de recreación que junto con lo propiamente escolar constituyen una trama compleja.

Las narrativas estudiantiles aluden a vínculos de amistad, compañerismo y confianza, pero también mencionan la contracara de estos vínculos. En términos de Silva (2018) hay modos de relacionamiento simétrico y asimétrico, el primero caracterizado por el reconocimiento positivo del otro y el segundo como la negación de su existencia. La separación entre un nosotros (que se constituye a partir de que sus miembros comparten ciertos gustos, códigos, etc.) y un ellos (con los que no tienen las mismas afinidades) funcionan como fronteras entre grupos.

“No me junto con ellos”, “no le doy lugar”, “le paré la mano”, “mantengo distancia” son algunas manifestaciones de los(as) estudiantes que dan cuenta de los muros simbólicos que se construyen en la sociabilidad escolar. Kaplan (2013) señala que esta tendencia a la evitación o incluso a la eliminación del otro por considerarlo amenazante es una construcción cultural que opera de modo natural en la disociación entre grupos y genera sentimientos de exclusión. No sentirse parte, emerge de dos facetas constitutivas de la exclusión: la material-objetiva y la simbólico-subjetiva. Es decir, estar objetivamente excluido y, a la par, sentirse excluido (Kaplan, 2008) en un marco de interacciones donde un individuo o grupo posee cierto poder para generar ese sentimiento en el otro.

En el clásico *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* (2003) Elias describe los mecanismos simbólicos mediante los cuales los establecidos-incluidos en posiciones de poder estigmatizan a los forasteros-excluidos. Si bien ambos grupos comparten nacionalidad, clase social y etnia hay una percepción y autopercepción acerca de sí mismo y de los otros basados en el valor y el disvalor humano. Quienes ostentan el poder por percibirse humanamente superiores despliegan estrategias que interpelan subjetivamente la valía social del grupo de menor poder, quienes terminan por asumir, al menos por un tiempo, la inferioridad atribuida. Este estudio empírico a pequeña escala desarrollado en la comunidad de Winston Parva constituye un marco fundamental para abordar la sociodinámica del poder entre individuos y grupos en la escuela.

Algunos testimonios estudiantiles expresan lo siguiente:

Cuando entré al colegio había dos chicos que se habían quedado de curso, lo primero que hicieron fue acercarse a mí y a otro compañero y decirnos que aquí no se buchonea nada, el que buchonea es boleta y se reían.

**E<sup>3</sup>: ¿Qué hiciste ante esa situación?**

Nada, ellos son más grandes, conocen bien el colegio, como es la movida aquí adentro y por ahí lo hacían por eso, pero no quise decir nada porque ahora que los conozco más son así, ningunean a cualquiera.

(Estudiante varón de 2do año)

---

<sup>3</sup> E: refiere a entrevistadora.

Los recién llegados, como lo expresa Elias (2003) para el caso de los forasteros, desconocen “la movida” del espacio escolar, mientras que los más antiguos tienen ciertas normas creadas por ellos mismos como “no buchonear nada” que es impuesta a los que recién ingresan. Al igual que en Winston Parva, la antigüedad en el lugar, la organización grupal, el cumplimiento de las normas compartidas hace que los establecidos se consideren a sí mismos como superiores respecto de los forasteros.

Surge la hipótesis de que el rechazo hacia quienes no comparten ciertas pautas, o desconocen las reglas creadas por el grupo de mayor poder, son la base para afirmar las cualidades distintivas de superioridad y reforzar la identidad grupal de los más poderosos.

Los establecidos para mantener una relación de poder despliegan dos estrategias: la cohesión grupal y el cierre de filas. La primera tiene lugar a partir de “la conformidad con las normas grupales. La sanción por la desviación grupal, en ocasiones incluso por la sospecha de desviación, es la pérdida de poder y la erosión del estatus personal” (Elias, 2003, p. 241). Para conservar dicha posición evitan el contacto con los forasteros, “cierran filas por miedo a la contaminación” (p. 227) de allí que quien se acerque a los forasteros “corre el riesgo de perder el aprecio de sus miembros, es decir, puede dejar de compartir los valores humanos superiores que los establecidos se atribuyen a sí mismos” (p. 227).

Las relaciones de poder entre grupos escolares se manifiestan, en muchos casos, mediante la evitación, la burla y la humillación que se expresan de manera cotidiana y naturalizada, casi como del orden lúdico (Silva, 2018):

Aquí nos hacemos chistes, nos cargamos todo el tiempo, jugamos más que nada. Nos reímos. Cada uno se manda sus cosas y es así porque nos conocemos bien, vivimos juntos y bueno nos tenemos esa confianza.

**E: ¿Qué tipo de chistes se hacen?**

De todo tipo. Por ejemplo, el otro día Saúl le dijo a Juan, Dumbo. El otro se cortó el pelo muy corto y como tiene tremendas orejas le puso ese apodo, pero no pasa nada, todos nos reíamos.

(Estudiante mujer de 1er año)

No obstante, cuando las bromas o chistes trastocan los sentimientos dejan de ser tal. El límite es subjetivo en tanto se “hiere los sentimientos” del/a otro/a. Es ahí donde se encuentra la diferencia entre el dolor físico y el dolor simbólico, producto de un tipo de violencia.

La frontera entre lo que produce diversión y los que produce dolor se vuelve porosa y para no trascenderla es necesario tener “tacto”, “saber hasta dónde llegar”:

Hay un chico del otro curso que me decía negro, después carbón y un día me dijo morcilla y no, ahí dije o lo pongo en su lugar o va a seguir con eso.

**E: ¿Lo pones en su lugar?**

Sí, lo hablé bien, en serio, mirándolo a los ojos para que entienda que le hablo en serio, pero no entendió y tuve que pegarle.

**E: ¿Te sentiste discriminado con lo que te dijo?**

Sí, es discriminación, pero él cree que es broma, que es un chiste y te lo dice como si nada, no tiene ni tacto. Algunos se ríen, pero no está bien que diga eso, no sabe si hiere los sentimientos de la otra persona.

**E: ¿Por qué decís que discriminar es herir los sentimientos?**

Claro, cuando uno pega lastima el cuerpo y duele. Ahora cuando se dicen cosas malas o con mala intención no se lastima el cuerpo, lastimas a los sentimientos, duele.

(Estudiante varón de 4to año)

El límite entre lo que se considera un juego y aquello que no lo es se vuelve impreciso. “Joder” y “jugar a molestar” se presentan como modos de sociabilidad que tienen un “papel decisivo en la constitución de identidad, la regulación de las emociones y los modos de construcción de aceptación o rechazo de ciertas diferencias sociales” (Paulín, 2013, p. 194).

En otros casos las relaciones de poder entre grupos se expresan de manera más explícita. “No hay trato”, “es una cuestión de piel”, son algunas expresiones que dan cuenta de

relacionamientos asimétricos:

Hay de todo en el colegio, compañeros que son buenos, respetuosos, tranquilos y otros que... no sé cómo explicarte, pero son zarpados, mezquinos, no te prestan cosas, ni las tareas. Hacen su vida, se preocupan por ellos y por nadie más (...) cero compañerismos.

**E: ¿Por qué crees que tienen esas actitudes?**

No sé por qué tienen esas actitudes, porque nunca le hicimos nada. Una vez no copié la tarea que dictaron y tampoco mis compañeros, entonces le pedimos a las chicas de adelante que siempre tienen todo y no quisieron, no nos pasaron (...) y bueno tachadas para todo el viaje.

(Estudiante varón de 4to año)

“Ser mezquino”, “hablar a las espaldas”, “mandarse al frente” marcan una distancia que se mantiene como un principio de reciprocidad, trato como soy tratado/a. Estas prácticas fabrican una barrera entre estudiantes o grupos que sostienen que será difícil derribar, “se tachan para todo el viaje” y en algunos casos queda latente el desencadenamiento de la violencia física, ya que cuando las actitudes “sobradoras”, “de mala onda” e “individualistas” alcanzan el límite de la tolerancia dan lugar a prácticas de violencia física:

(...) las chicas, se tiran de los pelos, algunas se empujan, se pegan, pero hasta ahí no más, es como para quitarse las ganas.

**E: ¿Para quitarse las ganas?**

Es una forma de decir (...) a veces vienen buscándose y se insultan hasta que encuentran el momento y se agarran ahí.

(Estudiante mujer de 5to año)

Los atributos sobre los que recae la discriminación o inferiorización es el cuerpo tratado socialmente (Bourdieu, 1999), el color de piel y el origen sociocultural:

(...) los que vienen de afuera que a veces te hacen sentir que sos como raro (...) te empiezan a preguntar cómo vivís porque piensan que vivimos en choza.

(Estudiante mujer de 3er año)

La mirada externa despectiva genera percepciones negativas, “te hacen sentir que sos raro”, “te hacen sentir de menos”, estos sentimientos de inferioridad que relatan los(as) estudiantes dan cuenta del estigma de la identidad indígena que prevalece en los discursos cotidianos. A su vez, el hecho de que “piensen que vivimos en choza”, tal como testimonia la estudiante, pone en evidencia la vigencia de un imaginario esencialista que cristaliza la cultura de estos grupos al quitarle su agenciamiento histórico.

Ciertas prácticas y discursos, sin ser conscientes, inciden negativamente en la subjetividad y dan lugar a sentimientos de vergüenza:

(...) cuando empiezan a mirarte mucho o por ahí dicen indios con una intención mala, te hace sentir de menos, me da vergüenza, no es lindo.

(Estudiante mujer de 3er año)

La vergüenza como dolor social (Goffman, 2009) genera sentimientos de inferioridad, “te hace sentir de menos” tal como narra la estudiante. Sentir vergüenza emana del juego de miradas y de las percepciones de tales miradas. Retomando a Le Breton (2010), la mirada sobre y hacia el otro está imbricada en una trama simbólica por cuanto reviste de significados a la vez que es significada. Kaplan (2013) argumenta que “en esta dinámica de desciframiento de imágenes y autoimágenes se tensiona el par superioridad-inferioridad” (p. 56).

En las interacciones entre pares también subyace un trato peyorativo ligado a la pertenencia del pueblo Tastil que marca la diferencia entre un nosotros criollos y un ellos indígenas:

A veces nos dicen tastileño (en referencia a sus compañeros/as) pero con mala onda o como burlándose porque algunos de ellos dicen que no son indios (...) porque se reconocen criollos.

(Estudiante mujer de 3er año)

La diferenciación entre indígenas y criollos está basada en sentimientos de superioridad humana como lo sostiene Elias para el caso de los establecidos y forasteros, en tanto las comunidades rurales de las que provienen los(as) estudiantes de dicha institución comparten características socioeconómicas y socioculturales. No obstante, estas diferenciaciones tienen una raigambre histórica que “lejos de haberse congelado de una vez y para siempre, se han ido resignificando en y a través de relaciones sociales y contextos históricos cambiantes” (Briones, 2004, p. 72) y que no necesariamente se asientan sobre elementos explícitos, sino más bien en lo simbólico subjetivo, en el sentimiento de superioridad e inferioridad.

Los testimonios de los(as) jóvenes entrevistados expresan la complejidad de cohabitar con otros, los vínculos que generan y cómo a partir de ello “construyen sus referencias identitarias y se subjetivan” (Paulín et al, 2015, p. 241). Así también, los sentidos de pertenencia a la escuela de los cerros, como la denominan dada su ubicación socio-geográfica, están atravesados por sentimientos de superioridad e inferioridad.

### *Sentidos en torno a la escuela rural albergue*

Sentirse parte (o no) de la escuela, según los testimonios estudiantiles, está ligada a tres aspectos. En primer lugar, los lazos socio-afectivos que construyen con pares y docentes lleva a que se identifiquen con la misma y depositen confianza en ella. En segundo lugar, lo que les ofrece la escuela en términos materiales y simbólicos incide en su valoración positiva. Por último, los sentimientos de inferioridad ligados a la ubicación sociogeográfica de la escuela entra en contradicción con las creencias de superioridad relacionada a la educación privada que imparte la misma.

Una estudiante expresa:

Siento orgullo de mis amigas, siento orgullo de estudiar en esta escuela porque aquí tengo amigas que son como mis hermanas. Eso es lo que más me gusta del colegio y lo digo siempre.

(Estudiante mujer de 3er año)

La escuela secundaria posibilita modos de sociabilidad que en la comunidad de pertenencia no es posible, o al menos no de la misma manera, ya que asumen compromisos con las tareas de

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

hogar o bien salen en la búsqueda de ingresos económicos. De allí que encontrarse con otros/as más o menos semejantes en un espacio-tiempo compartido es valorado:

El colegio me gusta más que mi casa (...) cuando vengo aquí me junto con mis amigas, jugamos cuando podemos o charlamos, cosa que en mi casa no hago porque vivo lejos de todos y no tengo esta vida, tampoco tengo tiempo para salir porque me quedo a ayudar a mi mamá a cuidar a las ovejas los fines de semana.

(Estudiante mujer de 5to año)

Diversos autores (Pérez y Castro Pozo, 2008; Gonzáles Cangas, 2006; Cárdenas, 2002) manifiestan que la escuela secundaria, sobre todo en las comunidades rurales, constituye un espacio de sociabilidad juvenil. Allí los sujetos adquieren un estilo y un estatus al pasar un tiempo de su vida generando vínculos, interactuando con pares más o menos semejantes que comparten intereses y proyectos en el marco de una acción concreta: la escolar.

También los bienes materiales y simbólicos que ofrece la escuela, llevan a que se sientan parte de ese espacio, así relata un estudiante:

Al principio no quería venir a este colegio. No quería ser de aquí, mi mamá fue la que me mandó, pero con el tiempo me hice de amigos, conocí a algunos profes muy buenos y eso me hizo recapacitar y valorar al colegio. Nos ofrece mucho, comida, techo, nos enseñan, nos cuidan.

(Estudiante varón de 2do año)

Vale destacar que es la única institución de nivel secundario en la zona y por ende la más cercana a sus hogares. Cuando se indagó acerca de los motivos de elección los(as) jóvenes señalan que sus padres los enviaron a estudiar allí en tanto no les resulta un gasto económico que no podrían solventar y, además, por la cercanía a sus hogares, ya que, si bien permanecen en el albergue de lunes a viernes, los fines de semana regresan con sus familias y participan del conjunto de actividades del hogar y otras que generan ingresos.

No obstante, en otros relatos la ubicación socio-geográfica de la escuela aparece como una

desventaja y genera sentimientos de inferioridad (Gualejac, 2008). Los cuidados que reciben por parte de docentes y otros actores de la institución son percibidos como una sobreprotección que los hace sentir de menos:

Yo siento que nos cuidan mucho aquí (...) siempre nos dicen que venimos de medio de los cerros y te ven así, como que no sabemos nada (...) siento que es como que nos tienen lástima por venir de medio de los cerros, que no sabes nada y por eso te enseñan así, poco...

(Estudiante mujer de 4to año)

Estas percepciones en torno a la escuela generarán vínculos de “baja intensidad” (Kessler, 2004, p. 194) con la misma, ya que “venir de los cerros” y sentirse tratados como “pobrecitos” genera ciertas actitudes de “lástima” y “sobreprotección” que los(as) estudiantes califican como negativas en la medida en que inciden en la enseñanza y en las relaciones pedagógicas:

Algunas veces siento que nos dan cosas fáciles o que ya sabemos porque creen que no vamos a poder, (...) o nos cuidan mucho porque somos del cerro, o sea no dejan que aprendamos solos. En todo momento están ellos para decirnos que nos bañemos, que limpiemos, que comamos y eso no sé (...) yo pienso que no vamos a aprender nada porque ellos no nos dejan, dicen todo lo que tenemos que hacer todo el tiempo (...) es como que somos pobrecitos, no de pobres, sino de que no sabemos, no podemos, de eso ¿entendés?

(Estudiante mujer de 4to año)

La tensión entre el lugar de procedencia y el modo en que se estructuran los vínculos pedagógicos dan lugar a operaciones de clasificación que reproducen una estructura social que no siempre es consciente. Kaplan (2008) sostiene que las formas escolares de clasificación son instrumentos de conocimiento, pero que cumplen funciones que no son de puro conocimiento, es decir, son transmitidas en y mediante las prácticas fuera de toda intención propiamente pedagógica.

En *Las categorías del juicio profesoral* (1988) Bourdieu y Saint Martin exponen que los juicios

que emiten los profesores sobre sus estudiantes están ligadas a dos dimensiones entrelazadas: el origen social y las calificaciones obtenidas.

Los calificativos más favorables aparecen cada vez con más frecuencia a medida que el origen social de los alumnos es más elevado (...) Se ve que los considerandos del juicio parecen más frecuentemente ligados al origen social que la calificación por medio de la que se expresan: esto, sin duda, porque revelan más directamente la representación que el profesor se hace de los alumnos partiendo del conocimiento que tiene, por otra parte, de su hábito corpóreo (*hexis*) y de la evaluación que de él se hace en función de criterios completamente ajenos a los que están explícitamente reconocidos en la definición técnica del desempeño exigido. (Bourdieu y Saint Martin, 1998, p. 7).

Entre los hallazgos de la investigación los autores destacan que los calificativos que realizan los profesores sobre los estudiantes varían de acuerdo al origen social, cuanto más elevado es este, más favorables son, por contraste cuando el origen social es más bajo, las apreciaciones son más severas. Además, las notas promedio suben a medida que se asciende en la jerarquía social, lo que deja en evidencia que el origen social se antepone a las calificaciones de los estudiantes en la emisión de juicios.

Los discursos estudiantiles, acerca de sus percepciones sobre las prácticas de enseñanza, expresan los eufemismos imperantes sobre origen y destino como inexorables. Kaplan (2008) señala que “en las prácticas educativas es habitual encontrar una argumentación sobre la desigualdad educativa que responsabiliza al individuo de su propio éxito o fracaso” (p. 17) y que se afirma en el origen social y cultural de los(as) estudiantes y que Bourdieu (1978) ha denominado *racismo de la inteligencia*. A través de las prácticas de enseñanza los(as) estudiantes se perciben a sí mismos como inferiores, en tanto sus posibilidades de aprender tienen un límite.

Sin embargo, cuando se ahonda en los relatos, subyacen representaciones positivas ligadas al carácter privado de la institución que deja de lado la ubicación socio-geográfica:

(...) para mí está bien que sea privado eso lo hace como más importante o no sé.

**E: ¿Por qué decís que colegio privado es más importante que un colegio público?**

Yo creo que sí, no cualquiera va a un colegio privado o sea aquí no pagamos nada, en los colegios de Salta sí, esos se pagan y bueno no es lo mismo decir que venís de un colegio privado que de un colegio público.

(Estudiante varón de 3er año)

Estos distintos puntos de vista, que subyacen incluso de un mismo actor no pueden ser explicados por separado, sino que “hay que confrontarlos como ocurre en la realidad, no para relativizarlos (...), muy por el contrario, para poner de manifiesto (...) lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferente o antagónicas” (Bourdieu, 1999, p. 9).

Más allá de los diversos significados otorgados a la escuela, subyace con ímpetu la confianza en la escuela ligadas a las hipótesis de futuro. Los(as) estudiantes aluden a que “la escuela les sirve para después” (Dubet y Martuccelli, 1998) sea para conseguir un trabajo o seguir estudiando. En este sentido manifiestan seguridades presentes a planificaciones y orientaciones dirigidas al futuro (Mutchinick, 2008).

### **Discusión y algunas conclusiones**

Las experiencias emocionales que de los(as) estudiantes indígenas construyen en la escuela secundaria están atravesadas por sentimientos de inferiorización y vergüenza que se erigen como muros simbólicos (Kaplan, 2018) y separan entre un nosotros y un ellos. Pero también por sentimientos confianza que impregnan los vínculos y también las perspectivas a futuro que proyectan en y a partir de la escuela.

Sentirse parte de un grupo implica sentirse reconocido/a, mirado/a, valorado/a, respetado/a. Silva (2018) tipifica a estos modos de relación como un trato simétrico entre pares. En contraste, sentirse excluido, no reconocido e inferiorizado constituyen formas de relación asimétrica (Silva, 2018) que a través de enunciaciones y prácticas de discriminación recaen sobre el origen sociocultural, las adscripciones identitarias y el hexis corporal (Bourdieu, 1998) de los(as) jóvenes indígenas. Es decir, “las desigualdades de recursos materiales y culturales entre los(as) estudiantes conllevan la producción de sentimientos de exclusión” (Kaplan y Szapu, 2019, p. 9). Estos sentimientos de la vida escolar están ligados a relaciones de poder

entre grupos. Aquellos/as que se perciben en un lugar de superioridad tienden a estigmatizar a los/as individuos y grupos que carecen de ese sentimiento. En consecuencia, quienes se sienten discriminados/as, estigmatizados/as tienden a asumir un lugar de inferioridad. Es en esta instancia que las relaciones de dominación cobran sentido, los(as) estudiantes atravesados por sentimientos de exclusión “se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto (Kaplan, 2008, p. 1).

Kaplan (2018) argumenta que las emociones y sentimientos del ámbito escolar conforman una compleja red que se expresa con consistencias y contradicciones. Por su parte, Le Breton (2013) sostiene que “las afectividades nunca tienen un solo tono, a menudo es mixta, oscila de un matiz al otro” (p. 71). No obstante, advertir sobre los efectos simbólicos que producen determinados modos de sociabilidad escolar pueden ser el punto de partida para desnaturalizar relaciones de humillación, inferiorización y exclusión que, tras su aparente carácter lúdico (Di Napoli, 2019), contribuyen a la producción de imágenes y autoimágenes devaluadas (Mutchinick y Silva, 2013), para que de ese modo se pueda favorecer a la búsqueda de restitución subjetiva de los(as) estudiantes (Kaplan y Szapu, 2019).

### **Conflicto de intereses**

La autora sostiene que no tiene conflicto de interés en la presentación del artículo.

### **Responsabilidad ética o legal**

La autora confirma que las fuentes utilizadas en esta investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente.

### **Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)**

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

### **Financiamiento**

El artículo enviado se financió con recursos propios de la autora.

Correspondencia: [tbriozzo@ucss.edu.pe](mailto:tbriozzo@ucss.edu.pe)

### Referencias

- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1988). Las categorías del juicio profesoral. *Revista Propuesta Educativa*, 9 (19), 4-18.
- Bourdieu, P. (1978). El racismo de la inteligencia. *Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science)*, (382), 67-71.
- Briones, C. (2004). Construcciones de aboriginalidad en Argentina. *Société suisse des Américanistes / Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft* (78), 73-90.
- De Gualejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos: Marmol Izquierdo.
- Di Napoli, P. (2019). La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. *Espacio abierto. Cuaderno venezolano de sociología*, 28 (2), 35-57.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (104), 219-251.
- Gallart, M. (1993). La integración de Métodos y la Metodología Cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En F. Forni (Ed.) *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C.V. Kaplan (Ed.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 13-28). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C.V. y Khotsch, L. (2017) La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de investigación crítica* 8 (V), 119-134.
- Kaplan, C.V. y Mutchinick, A. (2016). La civilización de los afectos en los procesos educativos. En C.V. Kaplan y M. Sarat (Coomp.) *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*, (pp. 145-169). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C.V. y Silva, V. (2018). Respeto y menosprecio. Dos sentimientos estructurantes de la autoestima educativa. En C. V. Kaplan (Edit.) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación* (pp. 221-241). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C.V. y Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad* 18 (1), 1-11.
- Kaplan, C.V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. V. Kaplan (Direc.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 45-67). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C.V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C.V. Kaplan (Edit.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, (pp. 203-211). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C.V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la Sociología de la Educación. *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales* (9), 117-128.
- Kessler, G. (2004). *Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia*. (Documento de Trabajo de la Escuela de

- Educación). (C. Wainerman, Ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Le Breton, D. (2010). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2010). *Rostros. Ensayo de antropología*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* (10), 67-76.
- Mutchinick, A. y Silva, V. (2013). Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar. La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad. En C. V. Kaplan (Direc.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. (pp. 69-102). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Paulín, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología.
- Piovani, J. I. (2007). La observación. En A. Marradi; A. Archenti, y J. I. Piovani (Edit) *Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp. 191-201). Buenos Aires: Emecé.
- Silva, V. (2018). La construcción social del respeto en la escuela. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes. (Tesis de doctorado) Universidad Nacional de la Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/-tesis/te.1630/te.1630.pdf>
- Simmel, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. *Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis. <https://doi.org/8477384495>

### **Trayectoria académica**

#### **Elisa Martina de los Ángeles Sulca**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), UNSa. Jefe de Trabajos de la UNSa. Miembro del programa de investigación Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

---

**La fe religiosa de los internos del penal Sarita Colonia del Callao-  
Perú - Un análisis psicoanalítico**

*The religious faith of the inmates of the Sarita Colonia del  
Callao-Peru prison - A psychoanalytic analysis*

---

Recibido: 29 de junio 2020      Evaluado: 27 de agosto 2020      Aceptado: 30 de octubre 2020

**Armando Gabriel Lazarte Ugarteche**  
**Autor corresponsal:** armandogabriel@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4946-5303>  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

**Como citar**

Lazarte, A. (2020). La fe religiosa de los internos del penal Sarita Colonia del Callao-Perú - Un análisis psicoanalítico. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 133-156. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.159>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index>      [revistaeduca@umch.edu.pe](mailto:revistaeduca@umch.edu.pe)

## Resumen

Este estudio exploratorio analizó desde la perspectiva del psicoanálisis el origen de la devoción religiosa en Sarita Colonia en sujetos que están privados de su libertad y cumplen condena en el Centro Penal del Callao. Para ello se realizaron entrevistas a profundidad a diez internos del Penal Sarita Colonia, siendo sus respuestas analizadas a partir de la teoría psicoanalítica de Freud, de autores post freudianos y de algunos sacerdotes católicos que han realizado investigaciones sobre las creencias religiosas populares en nuestro país. Se exponen y analizan los hallazgos, con la finalidad de generar el interés de futuros profesionales para ampliar y profundizar el conocimiento de las creencias de sujetos que se dedican a la delincuencia entendiendo que la religión forma parte de las personas (individualidades) en un marco histórico-social específico.

**Palabras clave:** *psicoanálisis y religión, religión y delito, religión popular.*

## Abstract

*This exploratory study analyzed under the perspective of psychoanalysis takes us to the origin of the religious devotion of Sarita Colonia to commit Crime made by subjects that are not free and serve sentence in the Penal Center of Callao. For this reason they have made profound Interviews to ten interns at Sarita Colonia Penal, answers that were analyzed based on Freud's psychoanalyst Theory, post freudians authors and some catholic priests that have made investigations of popular religious believings in our country. These findings are an exposed and analyzed with the purpose of generating interest in future professionals for them to widen and deepen the knowledge of belief in subjects that do delinquency, understanding that religion forms part of people (individuals) in a Historic- Social specific Frame*

**Keywords:** *psychoanalysis and religion, religion and crime, popular religion.*

## Introducción

El complejo funcionamiento psíquico de algunos delincuentes íntimamente convencidos de una fe religiosa en Sarita Colonia es también una realidad social de millares devotos ajena tanto a las autoridades como la iglesia cristiana o católica. La valoración de las pericias psicológicas en entornos judiciales y forenses suele estar ligado a la ausencia de criterios técnicos suficientes para su adecuado ejercicio (Muñoz & López-Ossorio, 2016). La comprensión de este fenómeno puede contribuir a ampliar este panorama desde la evaluación psicológica.

El psicoanálisis presenta una manera de investigar la personalidad y características de la conducta criminal, distinta a la identificación de rasgos de personalidad y la construcción de tipologías psicológicas de la conducta, que han sido la tendencia de la psicología y psiquiatría criminal (Aguilera-Tornado, 2010).

Para los teóricos de la criminología, el delito tiene su origen en distintos factores como la irracionalidad, las desviaciones o rasgos biológicos y/o las contingencias ambientales. Mientras que para el psicoanálisis se trata de la operatoria que en cada sujeto deja a un goce interdicto y eso mismo es constatable uno por uno, no rige allí la categoría universalizante del derecho (Greiser, 2008).

Es por eso que el psicoanálisis se pregunta si no es “normal” cuestionar la propia estructura del poder social en el que estamos inmersos, el orden establecido dentro y fuera de uno mismo (Herrera, 2018).

Es importante señalar que la construcción de la mente del ser humano empieza desde el momento de la concepción “El niño se apoya en la creación de la madre que opera en él” (Winnicott, 1982, p. 148).

Si falta esa relación afectiva inicial o si no está bien lograda deja la puerta abierta a todo tipo de problemas ulteriores. Winnicott (2007) compara a la madre suficientemente buena y la que no es suficientemente buena. En este último caso, el infante adquirirá un sentido de sumisión, construirá un conjunto falso de relaciones, y un mecanismo de defensa contra lo impensable.

Es en esos escenarios donde el inconsciente del ser humano se debe nutrir de amor esbozando, como dice Kristeva (1986) la fe, que será una energía, una inteligencia activapuesta en movimiento por el amor. Este espacio de amor empieza en la confianza en sí mismo y en el mundo que le rodea. Por eso, para creer es necesario que el “sujeto” pueda construir un vínculo de absoluta confianza con su madre. Decimos “sujeto” en el sentido que debe ser sostenido porque depende totalmente del otro que lo recibe a la vida.

La confianza en sí y en su madre es la base de las posibilidades de confianza que mañana tendrá el niño adulto, dice Winnicott (2005). Gracias a ella, y a su mirada, se juega algo decisivo en el futuro de la persona. ¿Qué ve el bebé cuando ve el rostro de su madre? La mirada de la madre y lo que su rostro expresa está en relación directa con lo que ella ve. Allí, el bebé experimenta que existe. El *yo soy* que está allí, el “yo soy” que allí se asienta es un acto de fe en la mirada de la madre y tiene que preceder al “yo hago”. Si el “yo soy” no prende, el “yo hago” no tendrá sentido para el individuo. Es decir, la importancia de la relación afectiva que se construye en ese momento es la clave de “ser”(Santuc, 2005).

Cuando en la infancia está ausente la ternura de la madre, nada puede representar al objeto madre, sino la ausencia y esa ausencia afectiva deja al niño expuesto a construir imaginariamente ese amor materno ausente. El niño ya no necesita de la presencia del cuerpo de la madre sino del placer de pensar, primero con ella, y luego para sí mismo. Sería una ilusión, su propia capacidad de crear esa madre que él necesita, porque la ausencia de amor y cuidados de los padres o cuidadores deja expuesto al niño a no poder completar, formar, una estructura psíquica que satisfaga su deseo de amor (Kristeva, 2009).

La incapacidad de las estructuras psíquicas para satisfacer las demandas reales de amor es una de las características de las neurosis, que pueden llegar a la psicosis cuando el sujeto está dominado por la oposición entre la realidad y la fantasía. Frente a esa falta de amor el sujeto huye de lo que desea y es más intenso en sus fantasías si se encuentran con la vida real, siendo más propensos a abandonarse a esas fantasías cuando ya no tienen que temer su realización (Freud, 1927).

Para Winnicott (1965), desde el nacimiento se establecen las raíces de lo que cada uno de nosotros seremos en la edad adulta. El bebé no es una entidad autónoma y solo se le puede comprender si ha sido amparado por la madre y articulado en el ambiente que lo rodea: “La fe es la base del sujeto”. La confianza del niño en sí es lo que asienta “las posibilidades de confianza” cuando sea adulto. Un aspecto importante en el asentamiento de la fe es que al comienzo de la vida “la madre le permite al bebé hacerse la ilusión de que su seno es una parte de él, lo mismo para otras atenciones: tiene hambre, llora, allí está el seno; grita y allí está la madre” ¿Qué es esta experiencia? “Es experiencia de omnipotencia” (Santuc, 2005, p. 224). ¿Qué quiere decir esto?, se pregunta. “La adaptación de la madre al niño le dará a este la ilusión de una realidad exterior”.

“Ser un niño no querido, ser pasado de una persona a otra en los primeros meses de vida, predispone a una enfermedad antisocial...Puede o no tener sentido, pero no olvido mi experiencia clínica sobre la relación entre no ser querido al comienzo de la vida y la posterior tendencia antisocial” (Winnicott, 1999, p. 89).

La madre instituida por el bebé no se da inmediatamente en los sentidos, sino en lo que ha sido creado simbólicamente por él. Es decir, la madre del bebé es una madre simbólica y en un proceso de análisis el sujeto tiene que aprender a comprender que la madre que él ha construido a lo largo de su vida es la madre real y no la madre simbólica que le dio en la primera etapa de su vida una seguridad.

La identificación emocional del bebé con la madre permite sostener al Yo inmaduro generando en el nuevo ser la experiencia de continuidad de existir. Si fracasa, el sujeto vive amenazado por las angustias primitivas promoviendo defensas tempranas o a un auto sostenimiento precoz y defensivo. Estas vivencias dejan una marca traumática que queda inscrito en el inconsciente no reprimido, sin acceso al recuerdo ni a la palabra, pero con potencialidad de actualizarse en vivencias angustiosas sostiene (Abadi, 1996).

Es por eso que el psicoanálisis no solo plantea una contribución en el campo de la psicopatología sino también a la condición humana y a su campo de acción, y con la

consiguiente responsabilidad puede revelar aspectos ocultos de las colectividades humanas (Herrera, 2018).

En este sentido el punto de estudio del análisis de la actividad predictiva es definir en forma clara y operativa cuál es la influencia de la creencia de una fe religiosa para delinquir, teniendo en cuenta lo mencionado por Freud de que no se trata de fundar una religión sino sublimar la necesidad de creer (Kristeva, 2009).

Para Santuc (2005) existen muchas razones para afirmar que Freud ha abierto una nueva manera de concebir al hombre, una ruptura con lo anterior a él. Con Freud se mira la vida humana como espiritual y corporal en todo momento. La vida humana y todo lo de la vida humana están siempre apoyados en el cuerpo y en su relación con los demás.

El hombre es un ser en permanente construcción, una historia que es una historia de su cuerpo y de sus relaciones con el entorno. La génesis del sujeto es contemporánea a su propia historia. Es un espacio donde se abren posibilidades o imposibilidades según sus experiencias afectivas iniciales (Santuc, 2005).

En el lenguaje inicial de todo niño, cuando aparece la comprensión y simbolización, es como el verdadero espacio de nacimiento del sujeto y de la capacidad de relacionarse consigo mismo y con los demás, pero, no se puede separar el lenguaje y el afecto (Santuc, 2005). Sin la relación afectiva inicial, el sujeto no sale de cierta indiferenciación.

Podemos decir que el creer es lo que hace al sujeto y eso se juega desde la etapa del bebe que cree absolutamente en su madre y en las palabras que ella dice. La confianza del niño en sí y en su madre es lo que asienta posibilidades de confianza que mañana tendrá el niño adulto (Winnicott, 1965). El afecto da consistencia al ser.

Para Balint (1993) la falta de ajuste en la relación del niño con el objeto primario ha dado como resultado el nacimiento de la agresividad. Según la teoría de los Defectos básicos, incluso el narcisismo, que para Freud era el tipo primario (fase normal del desarrollo sexual) y secundario (patológico), se considera solamente

secundario, causado por la falta de amor recibido por el niño por parte del objeto principal, que le lleva a rebelarse de manera similar, la envidia. Esta protege al individuo de sentimientos perturbadores como el vacío y la desolación, conllevando a la fantasía omnipotente de que uno puede robar lo que no tiene de otra persona, y destruir el resto que es envidiado.

Si es deseo del objeto o de lo que el objeto tiene, no es el tema, en cambio la envidia gira en torno al conjunto de deseos y fantasías primitivos de que desaparezca aquello que nos hace diferentes al objeto materno. La rabia del que envidia elimina de raíz cualquier tipo de sentimiento amor y gratitud, y solo se sacia cuando se ensaña en la destrucción del otro al costo que sea, incluso del propio.

Es así como puede verse cómo la envidia, que va alimentándose poco a poco, estalla cuando una circunstancia aparentemente menor, de pronto produce la pérdida del control de los impulsos del odio y, como consecuencia, el paso a la acción.

En el Porvenir de una Ilusión, Freud (1927), se ocupa de la naturaleza psicológica de las representaciones religiosas en cuanto ilusiones y no en su contenido de verdad, en cuanto realidad. Califica de ilusión una creencia cuando aparece engendrada por el impulso a la satisfacción de un deseo, prescindiendo de su relación con la realidad. Así podríamos asociar un acto delictivo cuando el delincuente considera que se están dando las condiciones para actuar. Este autor afirma que el predominio de la vida imaginativa y de la ilusión sustentada por el deseo insatisfecho es un fenómeno característico de las neurosis que pueden hacer actuar a una persona en forma agresiva o depresiva. También lo podemos observar en las pandillas, organizadas como un psiquismo primitivo, que construyen ilusiones y no la verdad. Podemos distinguir que un factor de cohesión de una pandilla es la homogeneidad mental generada por un interés común, por ejemplo, robar, por el mismo sentimiento en relación a una idea o situación y por la capacidad de influenciarse mutuamente.

Para Bollas (2018) en nuestro proceso de desarrollo existe una relación intra-subjetiva, es decir, con nosotros mismos. ¿Qué tipo de conversación tenemos con nosotros mismos? En el caso de la etapa adolescente, el sujeto tiene un Yo incompleto,

por eso muchas veces tiene que fingir. Muchos episodios psicóticos son transitorios en esa etapa y en algunos casos aparecen las enfermedades mentales más importantes. La adolescencia es un periodo con tendencia a la idealización y/o con pensamientos de genialidad. Este autor explica que en Gran Bretaña la idealización (inconsciente) se ve como un estado mental psicótico, es por eso, señala, que muchos jóvenes se incorporan a ISIS o viajan a Siria y otros se incorporan al Cuerpo de Paz o al habitat para la humanidad.

No existe mucha evidencia documentada acerca de delincuentes que creen que sus actos tienen una justificación religiosa, pero esta relación está cada día más extendida por el consumo y tráfico de drogas, costumbres ancestrales y culturas marginales. La mayor parte de los estudios sobre la influencia religiosa se refieren a ayudar al delincuente a reivindicarse con la sociedad, mas no a considerar que su fe justifica una conducta delictiva como es la devoción de algunos sectores que se sienten marginados y buscan la protección de figuras humanas a las que le atribuyen poderes milagrosos como es el caso en el Perú de la devoción que le rinden algunos santos del pueblo, no solo los delincuentes, sino de miles de personas especialmente de sectores populares para agradecerle por los milagros concedidos o rogarle para que los ayude a proteger a sus familias. Es una fe construida para llenar un vacío o ausencia de amor o insuficiente atención de la madre que le genera angustia como sostiene Freud.

Uno de los casos más emblemáticos son los devotos de Sarita Colonia, que se considera tiene una connotación inconsciente de la representación de la Virgen María porque le atribuyen poderes sobrenaturales y hace milagros, los protege, ayuda y perdona. Incluso, en el caso de los delincuentes devotos, pueden regresar a la cárcel después de haberlos ayudado a salir libres, pero no pierden la fe en ella porque consideran que Sarita está por encima de todo mal y tiene el poder de interceder ante Dios para obtener su perdón.

¿Quién fue y qué representa Sarita Colonia para sus creyentes devotos? Un informe publicado por el diario El Comercio de Lima, Jáuregui, (2002) señala que “sus devotos profesan una fe que mueve montañas y que echa por tierra la lógica de los santos oficiales. Entre el agua bendita, el sudor de sus fieles y los tatuajes y cicatrices

de sus creyentes, la santa de los humildes recibe multitudes en sus aposentos” (p. 5).

Según los registros históricos, Sarita Colonia Zambrano nació en el caserío de Belén en 1914, en Huaraz, Ancash. Fue hija de don Amadeo Colonia un carpintero de la zona y de Rosalía Zambrano, ama de casa. De acuerdo con los registros oficiales Sarita muere el 20 de diciembre de 1940 a los 26 años en el hospital de Bellavista del Callao. Existe confusión sobre la causa de su muerte. Oficialmente en la partida de defunción registra que murió de paludismo, aunque sus hermanos sostienen que su muerte se debió a una sobredosis de aceite de resina. Sin embargo, en la mitología popular se cuenta que la muerte de Sarita se debió cuando ella se arrojó al mar para evitar ser violada.

Hasta la fecha no existe seguridad a dónde fueron sepultados sus restos. Existe la versión de que fue enterrada en una fosa común del cementerio Baquijano del Callao, pero las autoridades del puerto intentaron allanar la fosa común para ampliar el cementerio y un grupo de pobladores impidió su demolición y levantaron una capilla en homenaje a Sarita Colonia que hoy es visitada por miles de fieles.

A pesar del tiempo transcurrido, el culto a Sarita sigue creciendo en el pueblo. Los vehículos de transporte público llevan su imagen, se distribuye su foto, se hacen canciones, documentales y hasta series de televisión. Un reciente documental titulado “La Tregua Moral” de Ponce Gambirazo, muestra un trabajo de investigación y homenaje a Sarita Colonia en el que entrevista a varios delincuentes que confiesan su fe para poder justificar cuando delinquen.

Como se ha señalado anteriormente, para el psicoanálisis, lo particular en el proceso de estructuración de la vida psíquica es la forma como esa ley natural reorienta el deseo en cada sujeto en la primera etapa de la vida. Ante la ausencia de la madre real, el vacío que deja esa madre biológica, el niño construye una madre idealizada.

Por ese motivo, para comprender cualquier religión hay que establecer una distinción entre la religión como sistema o estructura y la práctica o actuación de la

religión en la vida cotidiana de los creyentes. Comprenderemos entonces que hay un gran vacío que explique el significado de la religión en los dos niveles: creencia y práctica.

El enigma son las prácticas religiosas populares que no distinguen lo bueno de lo malo, ni a los ricos de los pobres, a hombres o mujeres, al criminal o al inocente sino a la justificación de un amor divino que libra de toda culpa y perdona. “La religión no existe por sí sola, sino que es vivida por personas concretas dentro de situaciones históricas y sociales específicas” (Regan, 2011, p. 16).

La familia peruana no inicia a sus miembros en el catolicismo en general, sino en el catolicismo tal como se vive en la "religión popular" (González, 1984). Para Regan (2011, p. 13) la religión del pueblo significa todos los fenómenos religiosos vividos en el pueblo y no solo el comprendido en el catolicismo formal. Se trata de la totalidad de sentimientos acerca del mundo sobrenatural, las practicas rituales y las normas morales de conducta individual y social.

Las creencias religiosas populares siempre han existido, pero la mayoría de las religiones antiguas eran locales y exclusivas. Hoy a lo popular se le vincula con la población que está al margen, a los que no están reconocidos de los derechos y beneficios sociales. Por eso, el pueblo experimenta que esas imágenes religiosas son poderosas y continúa acudiendo a ellas. Quizás ese es el motivo por el que la religiosidad oficial verá con preocupación devociones como la de Sarita Colonia, la Beatita de Humay u otras, ya que, efectivamente, no los reconoce como “santos verdaderos” a pesar de que la población que si creen en ellos perciben que les hacen milagros.

Para Marzal (1990) la religión del pueblo es el conjunto de significados personales a los conceptos de devoción, santo, milagro, promesa, bendición, fiesta y peregrinación, así como de convicciones individuales que si bien no se desprenden de la verificación y la experimentación ni de la manera de los modos de reconocimiento y control le dan sentido al que hacer de las personas, así como también al de los delincuentes y coherencia a su acto delictivo.

El porqué de esa costumbre no es fácilmente comprensible porque el creyente no necesita lógica, cumple con su acto de fe, de confianza o de adoración y esto no requiere demostración para él porque es algo que está en su inconsciente. Es en ese sentido donde la fe nos muestra que es el núcleo auténtico sobre el que se edifica todo sistema religioso y esa es la fe que se construyó en presencia o ausencia de la madre.

Para el psicoanálisis, según Winnicott, la madre no es la madre en sí (desde una perspectiva solo biológica) sino la madre de la relación constituida o instituida por el sujeto. “El niño se apoya en la creación que opera en él, crea a partir de la ausencia, pero ni podría crear sin la presencia anterior de la madre suficientemente buena, ni podría sin la ausencia anterior de esa misma madre” (Santuc, 2005, p. 228), eso indica para el autor, cómo una madre demasiado presente (sobreprotectora) igual que una madre demasiado ausente no posibilita la creación.

El actual Papa Francisco (2018) en una de las reuniones que suele llevar a cabo con los cristianos católicos en el sur Italia relató una historia de la devoción de los ladrones de la “Virgen de los Mandarinos”. Según contó en una charla que está grabada y que puede verse en internet, esa devoción es una “fe folklórica y popular”, una teología muy grande –señala- porque una madre cuida a sus hijos hasta el fin, A un devoto de María no se le condena, afirma en esa conferencia.

Sarita Colonia sería esa imagen de la madre ideal psíquicamente anhelada. La Callao-Perú Un análisis psicoanalítico

devoción a su figura le otorga la categoría de madre espiritual hasta elevarla a la categoría de una santidad como el de la Virgen Madre de Dios, aunque ellos no lo mencionan expresamente, pero tiene el mismo poder de influir ante el Padre Celestial para perdonar todos los pecados.

Esta visión de la religión no es exclusiva de los delincuentes. Gente aparentemente “normal”, tiene ideas parecidas, inculcadas por la educación que reciben. El buen comerciante reza para que le salga bien el negocio en el que piensa engañar a alguien.

En el Cusco existe la devoción al Niño Compadrito, “a pesar de su ubicación en una capilla rustica de un feligrés, el Niño Compadrito atrae a tantos piadosos como las versiones del Niño Dios autorizadas por la iglesia católica” (Kato, 2001, p. 136).

El autor señala que la fe en el Niño Compadrito es un resultado paulatinamente acumulado de las “acciones cooperativas” conscientes o no de los devotos, que se inician sobre todo en la década de 1950. “Por la evaluación del pueblo que cree en él y que confirma lo que podríamos llamar la mentalidad colectiva (Kato, 2001, p. 154).

En México existe el culto a la Santa Muerte, una religión popular que combina los aspectos tradicionales del catolicismo con la antigua religiosidad azteca para formar una nueva fe. Como santa patrona de la muerte, la Santa Muerte es una especie de protector espiritual para una creciente legión de mexicanos que se sienten desprotegidos por el Estado y desechados por la Iglesia Católica.

Es así como cada grupo social puede tener una versión distinta, como señala Durkheim. Por esta razón podríamos entender que la población marginal –como todo grupo humano- necesita un referente que llene este vacío. Freud pensaba que no se trata de fundar una religión, sino de “sublimar” la necesidad de Creer (Kristeva, 2009).

En el “Porvenir de una Ilusión” Freud (1927) vislumbra:

*“Existe una clase de hombres, los neuróticos, en los que ya estas interdicciones provocan una reacción asocial. Tales deseos instintivos son el incesto, el canibalismo y el homicidio. La intensidad de los deseos incestuosos se hace aún sentir detrás de la prohibición, y el homicidio es todavía practicado e incluso ordenado en nuestra cultura bajo determinadas condiciones”. (Freud, 1927, p. 10).*

Klein (1987) señala que, con el transcurso del tiempo, los hallazgos de Freud nos han ayudado a comprender la complejidad de las emociones infantiles y han revelado que los niños atraviesan por serios conflictos. Ello permite lograr una mejor comprensión de la mente infantil y de su relación con los procesos mentales del adulto.

En la Teología de la Liberación se vislumbra que el pobre tiene muchas veces una cultura con sus propios valores; ser pobre es un modo de vivir, sostiene, de pensar, de amar, de orar, de creer y esperar...y después señala que la comunidad cristiana deberá en adelante a vivir y celebrar su fe en un mundo no religioso que la fe misma ha contribuido a promover (Gutiérrez, 1981).

Al presentar este artículo, coincidimos con Gutiérrez (1981, p. 104) cuando concluye que “para Freud la represión es el resultado del conflicto entre las pulsiones instintivas y las exigencias culturales y éticas del medio social. Las motivaciones inconscientes ejercen un poder tiránico y pueden dar lugar a conductas aberrantes que solo son controlables si se toma consciencia de esas motivaciones, a través de una lectura apropiada del nuevo lenguaje de significaciones creada por el inconsciente”.

Y ese inconsciente empieza a construirse desde el nacimiento con la presencia de la madre y el ambiente facilitador:

Conociendo de cerca las tradiciones, los problemas y las inquietudes de los pueblos marginados, podemos lograr una mayor solidaridad con ellos. Sin embargo, el diálogo no debe limitarse a esta dimensión. Vivimos en una sociedad moderna que va perdiendo contacto con sus raíces históricas y se va comprometiendo con su consumismo del alma. El contacto con las tradiciones del pueblo nos enriquece y nos cuestiona (Regan, 2011, p. 17).

## **Objetivos**

Este estudio, partiendo de un enfoque psicoanalítico, se propone:

- Analizar la interacción de factores de riesgo delictivo y protección religiosa en reclusos del Centro Penal del Callao
- Interpretar el sistema de creencias de justificación religiosa basada en la necesidad de aferrarse al culto a Sarita Colonia.

## **Método**

La presente investigación es de tipo cualitativa y de carácter fenomenológico, pues se pretende recabar las experiencias individuales subjetivas de los participantes y a partir de ella, interpretativamente reconocer las experiencias de fe y delito en reclusos del Penal del Callao (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

### **Participantes**

Para lograr los objetivos planteados, esta investigación se realizó en el Centro Penal del Callao, próximo al Asentamiento Humano conocido con el nombre de Sarita Colonia.

Este reclusorio alberga aproximadamente a cuatro mil personas, pese a que fue construido para recibir a 650 sujetos. Existe hacinamiento y son escasos los recursos para atender a toda su población.

De este centro se tomó como muestra a diez presos por delitos comunes, obtenidos a través de un muestreo probabilístico incidental. Para que pudiesen fungir de participantes, se consideró que cumplieran con las siguientes características: aceptar el consentimiento informado, que tuviesen tatuajes en su cuerpo con la imagen de Sarita Colonia y que no tuvieran enfermedades graves o sintomatología psiquiátrica.

Así, los entrevistados fueron presos identificados por su devoción a Sarita Colonia y seleccionados durante los días de las entrevistas por las autoridades del departamento de psicología de dicho penal.

### **Instrumento**

Para la recolección de la información, se creó y validó una guía de preguntas a ser empleadas en las entrevistas, las cuales estuvieron relacionadas a la fe en Sarita, a las prácticas o rituales religiosos y a la racionalización de los actos delictivos para evitar ser descubiertos o capturados. Para ello se empleó como método de validación el juicio de expertos, donde tres jueces analizaron y valoraron la pertinencia, relevancia y

claridad de las preguntas formuladas, siendo todas aprobadas. Ellos fueron los doctores Jaime Aliaga Tovar, Dr. en Psicología; Mariano Querol, Dr. Emérito en Psiquiatría y Natalia Ramírez, Dra. en Estudios Interdisciplinarios de Género.

Estas también fueron presentadas por la dirección de Post Grado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a las autoridades del Instituto Nacional Penitenciario (INPE), quienes dieron su conformidad y curso al trabajo.

### **Procedimiento**

Con las autorizaciones por parte de las autoridades del penal, se procedió a realizar las entrevistas semiestructuradas, las que se llevaron a cabo en el contexto de un diálogo de corte psicoanalítico donde los entrevistados se sintieran libres de responder, preguntar o guardar silencio y el entrevistador sin memoria ni deseo o presión.

Estas se realizaron en una oficina del departamento de psicología, facilitada por las autoridades. Gracias a esta facilidad se pudo dialogar con los internos al principio con cierta desconfianza, pero luego de explicarles el propósito de nuestra investigación y la libertad que tenían para responder y participar colaboraron abiertamente. A todos se les pidió una declaración de conformidad escrita y firmada de puño y letra autorizando la entrevista.

### **Resultados<sup>1</sup>**

A continuación, a partir de la información recogida por medio de las entrevistas, sobre las que se realizó un análisis de contenido y se encontraron los siguientes resultados.

Para comprender las motivaciones de algunos delincuentes que tienen fe en Sarita Colonia tenemos que analizar desde el psicoanálisis cómo está estructurado el psiquismo a través de su historia y desarrollo. Es decir, reconstruir su pasado y las huellas psíquicas que han generado sus representaciones inconscientes, así como sus

---

<sup>1</sup> Se emplean citas entre comillas (“...”) para ejemplificar los temas señalados.

regiones enigmáticas como son sus experiencias religiosas.

“Los seres humanos aprendemos a confiar en la realidad, siempre y cuando esta semuestre confiable desde que somos pequeños. Esta constancia de realidad, como le llaman algunos, supone la presencia de adultos seguros de sí mismos, constantes en su soporte emocional, sino también que lo que percibimos ayer, permanezca hoy en el mismolugar y con las mismas características” (Herrera, 2018, p. 137).

Nos hemos propuesto el objetivo de interpretar que existe el sistema de interacción de factores de riesgo delictivo y protección religiosa en reclusos devotos del penal Sarita Colonia. Y hemos constatado en todas las entrevistas que existen y no ocultan esa fe. Al contrario, es una devoción que los inspira a pedirle que los “cuide” y también a sus familias mientras están presos, lo que tiene un sentido más profundo de la fe que practican porque al estar privados de su libertad sienten que han abandonado a sus familias frente a los peligros del medio en el que viven. Es una fe que va más allá de la conducta vinculada al delito, pero la iglesia católica no lo registra para hacer una labor pastoral.

Los delincuentes que tienen las creencias para justificar la conducta delictiva, basada en el culto a Sarita Colonia, han sido aprendidas a partir de tradiciones familiares y compañeros delincuentes dentro y fuera del penal. Esta influencia es cada día más extendida debido a que no tienen límites morales ante una sociedad que los margina y los condena al castigo.

El vínculo de estos sujetos entre sus creencias religiosas y delinquir lo demuestran con orgullo al exhibir tatuajes, rendirle culto, visitar el mausoleo, llevarle flores y rezar. “No es fácil tratar temas delicados y conflictivos como la realidad que queremos penetrar con los ojos de la fe” (Gutiérrez, 2015, p.11).

La fe religiosa de los delincuentes entrevistados cuando cometen un acto delictivo se debe entender en su propio contexto relativo. Las personas entrevistadas provienen de hogares donde el padre y la madre, ya sea por abandono o trabajo han estado ausentes desde su infancia, y esto se refleja en algunos de los testimonios: “Mi mamá era muy severa, me castigaba con chicote, mi papá era alcohólico...”, “Mi mamá

ISSN: 2617 - 0337

trabajaba y nuncateníamos lo suficiente...”.

Algunos entrevistados empezaron a delinquir desde su temprana edad porque crecieron con la “ley de la calle”, sin protección, sin el afecto y ausencia del cuidado de los padres, así uno de ellos nos cuenta: “...el primer delito lo cometí a los ocho años y desde esa edad soy devoto de Sarita”.

### **Discusión**

Esta investigación tuvo como objetivo explorar desde el psicoanálisis que la pobreza no solo es de carencia económica y falta de servicios básicos, sino un cuidado pediátrico asistencial donde en este trabajo no pueden estar ajenos los padres, los custodios de toda índole, escuelas de diverso tipo y otros factores ambientales que son el futuro de nuestra sociedad. Las controversias pueden subsistir porque el acceso al psicoanálisis que en el Perú ha estado limitado, pero felizmente ya se enseña en algunas universidades de nuestro país. En la realidad se requiere una nueva política de Estado donde el psicoanálisis pueda contribuir a presentar una manera de investigar la personalidad y características de la conducta criminal, distinta a la identificación de rasgos de personalidad y la construcción de tipologías psicológicas de la conducta, que han sido la tendencia de la psicología y psiquiatría criminal (Aguilera-Tornado, 2010).

Los trabajos que influyeron en la motivación de este estudio fueron la teoría psicoanalítica de Freud, autores post freudianos que han estudiado el origen de la construcción psíquica y el desarrollo personal, así como los de algunos sacerdotes católicos que han realizados investigaciones sobre las creencias religiosas populares en nuestro país. Algunos de estos religiosos de prestigio reconocen en el psicoanálisis una fuente importante de interpretación de la conducta humana y sus creencias.

Así, se analizó desde la perspectiva del psicoanálisis, el origen de la devoción religiosa en Sarita Colonia para delinquir en sujetos que están privados de su libertad y cumplen condena en el Centro Penal del Callao. Al tomar como marco de referencial el psicoanálisis se ha tomado distancia de la criminología, teología y antropología porque no se trata de la creencia de una religión institucional, sino de sentimientos de un mundosobrenatural para la conducta inconsciente individual o social.

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

Al concluir, no se puede dejar de mencionar la importancia de las prácticas religiosas en las cárceles. La visita de pastores de distintas creencias religiosas tiene una labor importante porque acompaña a los presos frente a la soledad y les da esperanzas de recuperación con sus familias y sociales.

Es preciso señalar que no todos los devotos de Sarita Colonia, son personas que han cometido o cometen delitos como los que actualmente están presos y tienen fe en ella. Al contrario, esa devoción no tiene límites y miles de sus feligreses creen en su capacidad milagrosa, cualquiera que sea su historia. Para eso han construido y visitan una Cripta en el cementerio del Callao donde se venden todo tipo de recuerdos con su imagen recordatoria y oraciones.

La experiencia de este estudio nos lleva a la necesidad de comprender que la dramática historia del ambiente y de sus carencias, como el de los sujetos entrevistados, requiere de una urgente y profunda política social que no se limite a atender algunos aspectos básicos de infraestructura, como escuelas y salud pública, sino a proteger a la familia desde una perspectiva pediátrica, como señala Winnicott. Desde la concepción, la madre necesita ayuda y protección afectiva y económica. El vínculo que se construye en el momento del nacimiento del nuevo ser necesita asistencia. Una labor en ese sentido es el que realiza desde hace treinta años La Casa de la Familia en el distrito del Rímac donde psicoanalistas y psicólogos dan acogida a familias y niños hasta la edad adolescente.

El modelo creado en Brasil denominado Asociación de Protección y Asistencia a los Condenados (APAC) ha desarrollado un criterio importante después del “fenómeno” del proselitismo religioso en las cárceles consideradas como amenaza para la seguridad del Estado y los ciudadanos por la radicalización religiosa, en particular musulmana, según señala La Torrè (2016) “Los actores implicados en esos dispositivos son voluntarios religiosos, en su mayoría laicos, que proponen a detenidos voluntarios y acreditados, por un tiempo determinado un sistema de actividades religiosas y otras seculares” (p. 208).

La investigación psicológica plantea extrañas motivaciones del analista, en

particular, cuando se trata de comprender el alma humana, al que Freud lo llamó el “inconsciente reprimido”. “El problema no está en la profundidad de aquello de lo cual el individuo no es consciente, sino en lo que el inconsciente no puede recordarse porque está asociado a un sentimiento penoso o a alguna otra emoción intolerable y es fácil ver que, si una gran parte de la personalidad de un individuo está reprimida, le queda comparativamente poca energía para su participación directa en la vida” (Winnicott, 1999, p. 44).

Finalmente, con lo presentado y analizado, se pretende alentar el interés de futuros profesionales para ampliar y profundizar el conocimiento de una creencia de sujetos que se dedican a la delincuencia.

### **Agradecimientos**

Deseo expresar mi sincero agradecimiento al Instituto Nacional Penitenciario (INPE), en especial a su Director General de Tratamiento, señor Dr. Marlon Florentini, quien desde un inicio comprendió la importancia de la investigación de orientación psicoanalítica que propusimos a su institución. Asimismo, extendiendo ese agradecimiento al Departamento de Psicología del Penal Sarita Colonia que en todo momento brindó facilidades de infraestructura para las entrevistas. No podría omitir mi agradecimiento a los sujetos que cumplen una pena de carcelería y me confiaron aspectos importantes de sus vidas para el estudio.

### **Fuentes de Financiamiento**

El presente estudio ha sido autofinanciado con recursos propios, incluyendo compra de libros y consultas a especialistas profesionales y gastos materiales.

### **Rol del autor**

Asumí este proyecto inspirado en la Maestría de Riesgo Psicosocial para la Seguridad Ciudadana y la necesidad de hacer algún aporte a la sociedad que atravesaba por una creciente inseguridad ante los robos y asesinatos.

### **Aspectos Éticos y Legales**

El suscrito declara bajo juramento su respeto a los códigos de investigación con humanos reseñados en la confidencialidad de las entrevistas. En ese sentido he procurado la protección de la confidencialidad de la información personal e institucional, asegurando el anonimato de los participantes, así como de las personas e instituciones involucradas. De manera expresa afirmo que se han respetado las normas éticas que regulan el ejercicio profesional (Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú).

### **Conflicto de intereses**

El autor manifiesta no haber tenido ningún conflicto de intereses al realizar esta investigación y artículo y declara bajo juramento haber respetado este principio.

### **Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)**

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

**Correspondencia:** [armandogabriel@hotmail.com](mailto:armandogabriel@hotmail.com)

### **Referencias**

Abadi, S. (1996). *Transiciones. El modelo terapéutico D. W. Winnicott*. Buenos Aires: Lumen.

Aguilera-Torrado, A. (2010). Explicación psicoanalítica del acto criminal. *Criminalidad*, 52 (1), 333-348. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3621635>

Balint, M. (1993). *La falta básica: Aspectos terapéuticos de la regresión*. Barcelona: Paidós.

- Bollas, C. (2018). *Meaning and melancholia: Life in the age of bewilderment*. New York: Routledge.
- Freud, S. (1990). Fragmento de análisis de un caso de histeria (Dora). (1905 [1901]). *Obras Completas*. En Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión*. Obras Completas, Buenos Aires: Amorrortu. Francisco, Papa Pontífice, *Los Granujas pueden ir al cielo*, El Observador, obserbvacatholic.com (Youtube 2018)
- Greiser, I. (2008). ¿Qué es lo que el psicoanálisis puede aportar a la criminología? *Virtualia*, 18. <http://www.revistavirtualia.com/articulos/422/dossierpsicoanalisis-y-criminologia/que-es-lo-que-el-psicoanalisis-puede-aportar-a-la-criminologia>
- González, J. (1984). Familia y socialización religiosa. La transmisión de la religiosidad popular en el Perú. *Revista de la Universidad Católica*, 15-16. 55-80. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/49271>
- Gutiérrez, G. (2015). *Teología de la liberación: perspectivas*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones.
- Jauregui, D. (31 de noviembre de 2002). Rezando en jerga. *El Comercio*, pp. 3-6.
- Kato, T. (2001). Historia tejida por los sueños: formación de la imagen del niño compadrito. En Tomoeda, H., Millones L. & Kato, T. (Ed.). *Dioses y demonios del Cuzco*. 99-162. Lima: Congreso del Perú.
- La Torrè, A. (2016). Cárceles APAC en Brasil: ¿lo religioso como nuevo paradigma de gobernanza en el ámbito carcelario? En Constant, C. (Ed.). *Pensar las cárceles de América Latina*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, Instituto de Estudios Peruanos y Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hernández, F., Fernández, C. Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Hernández Lefranc, H. (2007). Sarita Colonia: estetización del ícono y uso de imágenes ¿para la autonomía cultural? *Investigaciones Sociales*, 11 (19). 55-68. <https://doi.org/10.15381/is.v11i19.8045>
- Herrera, L. (2018). Reflexiones Psicoanalíticas sobre la violencia y el poder en el Perú. Lima: Biblioteca Peruana de Psicoanálisis.
- Klein, M. (1987). Nuestro mundo adulto y sus raíces en la infancia (1959). *Obras completas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kristeva, J. (2009). *Esa increíble necesidad de creer*. Buenos Aires: Paidós.
- Kristeva, J. (1986). *Al comienzo era el amor, Psicoanálisis y Fé*. Buenos Aires: Gedisa.
- Marzal, M. (1990). Claves de interpretación para el catolicismo popular peruano. *Diálogos de la comunicación*, 28, 37-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2700999>
- Muñoz, J. & López-Ossorio, J. (2016). Valoración psicológica del riesgo de violencia: alcance y limitaciones para su uso en el contexto forense. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26 (1), 130-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=315046741016>
- Regan, J. (2011). *Hacia la tierra sin mal: Estudio sobre la religiosidad del pueblo en la Amazonía*. Lima: Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía.
- Santuc, V. (2005). El topo en su laberinto: Introducción a un filosofar posible hoy. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya. *Areté*, 18 (1), 177-179. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/413>
- Winnicott, D.W. (1982). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- Winnicott, D. W. (1965). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Hormé.
- Winnicott, D. W. (2005). *La naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. W. (2007). *Procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, W. D. (1999). *Acerca de los niños*. Buenos Aires, Paidós.

### **Trayectoria académica**

**Armando Gabriel Lazarte Ugarteche**

Estudió en Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima.

---

**Gestión administrativa y el desempeño docente en un centro de idiomas de  
Lima Metropolitana**

*Administrative management and the teaching performance from a language center in  
Lima Metropolitan*

---

Recibido: 25 de julio 2020 Evaluado: 03 de septiembre 2020 Aceptado: 07 de noviembre 2020

**Farrath Piera Chumpitazi Medina**  
**Autor corresponsal:** pieramedina55@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4822-8197>  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

**Como citar**

Chumpitazi, F. (2020). Gestión administrativa y el desempeño docente en un centro de idiomas de Lima Metropolitana. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 157-167. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.166>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index> [revistaeduca@umch.edu.pe](mailto:revistaeduca@umch.edu.pe)

## Resumen

En este artículo se realiza una reflexión sobre la gestión administrativa y el desempeño docente en un centro de idiomas de Lima Metropolitana.

Las dimensiones de la gestión cobran importancia ante la necesidad de definir, delimitar y conceptualizar los ámbitos de competencia en el complejo fenómeno social de la educación formal. Por otra parte, el profesor de lengua extranjera tiene como competencias la aplicación de saberes, para dar una respuesta a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional. El presente trabajo se elabora pensando que definiendo y comprendiendo los conceptos de la gestión administrativa y el desempeño docente se promoverá mejores prácticas educativas tanto para la institución como el alumnado.

**Palabras clave:** *gestión administrativa, desempeño docente, institución.*

## Summary

*This article reflects on the administrative management and teaching performance in a language center in Lima Metropolitan.*

*The dimensions of management become important given the need to define, delimit and conceptualize the areas of competence in the complex social phenomenon of formal education. On the other hand, foreign language teachers have as competence the application of knowledge to respond to the situations they face in their professional activity. This work is prepared thinking that defining and understanding the concepts of administrative management and teacher performance will promote better educational practices for both the institution and the students.*

**Keywords:** *administrative management, teaching performance, institution.*

## Introducción

La gestión administrativa en un centro de idiomas es liderada por un director o coordinador académico, con la finalidad de coordinar el desarrollo de las actividades académicas encomendadas al personal docente a fin de garantizar la prestación de un servicio educativo de mayor calidad posible, apegado a los preceptos legales vigentes y orientado hacia el logro de los objetivos de la organización. Implica también, construir saberes teóricos y prácticos en relación con la institución del centro de estudios.

El sistema educativo enfrenta el desafío de ofrecer una educación de calidad, en este esfuerzo corresponde al directivo un nuevo e importante rol: ser motivador, orientador de procesos, promotor de aprendizaje significativo y funcional, incentivador de la comunidad educativa para discusión y el debate, facilitador de recursos involucrándose a la investigación y solución de problemas como fuentes de desarrollo.

El desempeño docente gestiona procesos para garantizar que la interacción que tiene lugar en el aula genera aprendizaje para todo el alumnado.

Cabe resaltar que en el centro de idiomas los alumnos van desarrollando un conjunto de destrezas y habilidades, como administración del tiempo, uso de expresiones coloquiales, capacidad de escoger, agrupar y clasificar palabras por su formación o función. En niveles más avanzados y cursos preparatorios para pruebas internacionales es necesario tener esquemas y estructuras gramaticales para hablar y redactar en diferentes contextos.

Es donde nuevamente reforzamos el uso del material didáctico, los cuales deben ser herramientas de conocimiento que puedan facilitar el proceso cognitivo del alumnado y reforzar los asuntos más difíciles de la lección. Siempre partiendo del uso antes que de la forma. El aprendizaje de un idioma extranjero es bastante similar al aprendizaje de la lengua materna: escuchamos para comprender receptivamente, activando nuestros procesos cognitivos: al aprender a discriminar sonidos, entender vocabularios, interpretar el ritmo y la entonación de las frases, retener lo escuchado y traducir en un plazo inmediato

todo lo que se ha mencionado.

Estos procesos cognitivos nos preparan para aprender las otras habilidades del idioma (hablar, leer y escribir). Este conocimiento se origina en la percepción sensorial, después llega al entendimiento y concluye en la razón. Se puede decir que, este saber, es la relación entre el sujeto y el objeto de estudio. Y el proceso del conocimiento comprende cuatro elementos: sujeto, objeto, operación y representación interna (el proceso cognoscitivo).

Para el estudio de los idiomas es importante tener oportunidades y experiencias en el aula. Salir de la teoría e ir para la práctica. Estimular que los alumnos realicen diálogos hablando de su vida, experiencias, practicando sus conversaciones dentro de un restaurante, hospital o aeropuerto. El profesor deberá crear el ambiente apropiado llevando elementos e imágenes que contextualicen dichas situaciones. El ámbito será ameno para los alumnos y los docentes, es la oportunidad de olvidar todos los problemas y el estrés del día a día para poder producir el conocimiento con el idioma estudiado.

El docente de idioma extranjero también necesita renovarse e innovar, cada día. Nuestros niños y jóvenes cambiarán con el proceso de las nuevas tecnologías, los profesores que sepan acompañar estos cambios y estén aptos a recibir retroalimentación liderarán las clases del siglo XXI, puede cambiar el local donde se suministra las clases, pero siempre será necesario de un facilitador del conocimiento.

Actuar con ética profesional es ser consciente de la enorme tarea y responsabilidad que se tiene como profesor. No es alguien quien lo hará, es cada individuo que lo realizará con el fuerte sentido de misión que se tiene con las futuras generaciones.

### **Gestión Administrativa**

Administrar un centro de idiomas implica planeamiento institucional que involucre a todos los agentes educativos, pues planear implica mantener unido al equipo para traducir

la misión, la visión y la estrategia en resultados tangibles. Así, se permite ahorrar el valioso tiempo administrativo, reducir conflictos, fomentar la participación y compromiso con los esfuerzos requeridos por hacer realidad el futuro que se desea para los alumnos y la institución.

Alvarado, 2012, p. 174), una gestión administrativa pertinente debe reunir, en otros elementos, características esenciales de la personalidad y un liderazgo consolidado que tenga como norte la búsqueda permanente de logros.

## **Etapas de la gestión**

### ***Planificación***

En esta etapa, se fijan los objetivos a corto, mediano y a largo plazo, y las estrategias que se utilizan para alcanzarlos. En esta etapa inicial, se desprenden las otras etapas.

### ***La Organización***

En la presente fase, se determinarán los procedimientos a ejecutarse, en forma detallada y precisa, para alcanzar los objetivos formulados en la primera etapa. Es aquí donde, se delimitan las funciones y responsabilidades de los miembros que pertenecen a las organizaciones.

### ***Liderar***

En esta fase el director, debe ejercer un liderazgo sobre el personal, motivar su participación, su identificación con la visión y la misión del centro de idiomas, de tal manera que se logren las metas propuestas.

### ***Control***

En esta última etapa el director, evaluará si la planificación fue respetada, si los objetivos fueron logrados, en el tiempo previsto, y luego realizar ciertas correcciones, si las normas

fueron acatadas, en forma oportuna. El control debe realizarse, al inicio, durante el proceso y al final de la gestión realizada.

Estas etapas de la gestión están íntegramente relacionadas y no pueden separarse, por existir interdependencia entre ellas, deben aplicarse cuando se realice la gestión administrativa.

### ***Financieros***

Este ámbito, contribuye al apoyo financiero y contable al trabajo institucional, estas deben obedecer a un proceso juicioso de planeación, elaborándose un presupuesto de ingresos y de gastos, considerando la importancia de la buena administración de los recursos financieros.

### **Desempeño Docente**

Alvarado (2012, p. 116), enfatiza que hay muchos profesores que no son titulados y que un elevado porcentaje carece de estudios o de título pedagógico, y que año a año se siguen improvisando aún más. Asimismo, este hecho no es alejado para el centro de idiomas, ya que se contrata muchas veces a los docentes, solo llevando en consideración que se comunican en un idioma extranjero o si es nativo en el mismo.

Alvarado (2012, p. 150), el cambio es inevitable y universal, es parte integrante de cualquier situación humana, por tal razón, los científicos sociales y los educadores muestran, en la actualidad, cada vez más interés por las teorías del cambio, así como los comportamientos de las personas, grupos, organizaciones y comunidades frente a dicho proceso.

Alvarado (2012, p. 153) se presentan algunas ideas que pueden posibilitar el auto desarrollo del docente:

1. Estudiar algún curso superior o de posgrado de la especialidad, en el país o en el extranjero, en entidades o programas de reconocido prestigio.
2. Asistir a cursos de extensión universitaria, que, por ser rápidos y concretos, permiten una actualización efectiva e inmediata.
3. Participar de seminarios, por lo menos periódicamente, en los cuales logrará experiencias y relaciones profesionales muy positivas.
4. Dar clases en otras entidades, preferentemente de nivel universitario, por cuanto exige un mayor grado de preparación, dominio y profundización de la especialidad.
5. Ser miembro y participar activamente en alguna asociación profesional inherente a su área.
6. Ofrecer conferencias, porque la variedad del auditorio y la profundidad de los temas adisertar le exigirán a una preparación rigurosa.
7. Escribir artículos para una publicación periódica especializada, lo que les permitirán seguramente mucha retroalimentación mediante la opinión de sus lectores y de la suya propia.
8. Suscribirse a publicaciones periódicas especializadas, porque ellas les permitirán mantenerse informados de los avances teóricos y técnicos de la especialidad.
9. Presidir alguna entidad o algún evento académico, porque les permitirán un mayor dominio teórico y técnico, además les posibilitarán desarrollar cualidades de líderes.
10. Actuar en comisiones de alto nivel, porque a través de ellas lograrán un valioso intercambio de experiencias, innovaciones, informaciones actualizadas, etc.
11. Leer los últimos libros publicados sobre la especialidad.
12. Elaborar discursos e disertaciones especiales para algún directivo, le resultará muy gratificante académicamente.
13. Actuar como secretario de comisiones en los cuales se traten temas de cierta importancia.
14. Efectuar visitas programadas a entidades especializadas de interés profesional donde puedan obtener información y experiencias útiles.
15. Asumir otras responsabilidades, dentro o fuera de su entidad, porque solo así ganará mucha experiencia.

Recordemos que el profesor de hoy es un facilitador del conocimiento, él debe dar las pautas de cómo llevar cada actividad dentro del aula, la comunicación debe ser clara y coherente para que pueda ejercer su función de líder en clase.

Los líderes ven oportunidades en todo momento y saben aprovechar las pocas oportunidades para destacarse y generar un reconocimiento o simplemente desarrollar su obra adelante.

Entonces, gerenciar y liderar son elementos que se combinan para el logro de un fin común, que permitan a la persona tener desarrollo personal indispensable para que todos entiendan formas de cooperación con eficacia, para obtener el éxito común.

### **Actitud Científica**

La investigación es algo que debe ser mejorado en el estudio de lenguas extranjeras, las conferencias y simposios son liderados por americanos o brasileros, es necesario que la institución motive y facilite material de exploración para que la producción académica aumente, por consiguiente, los alumnos aprenderán de este trabajo y se acercarán más al mundo de la investigación.

### **Conclusiones**

El centro de idiomas debe capacitar al personal frecuentemente, bajo este aspecto es necesario implementar mejoras en cuanto al capital humano para la satisfacción total de los integrantes de la institución.

Los directivos deben garantizar la correcta administración de recursos necesarios para que docentes y alumnos puedan desarrollar sus actividades académicas. Los estudiantes tendrán una imagen más organizada de la institución, a su vez, todas las partes alcanzarán los objetivos trazados.

Es necesario proveer de materiales que permitan el desarrollo integral de los estudiantes, asimismo los docentes deben hacer uso de esos elementos en los programas y fechas establecidas

Las autoridades educativas de la institución deben tener bien establecidas las normas en su organización para garantizar el adecuado funcionamiento de las pautas de conductas entre administrativos, docentes y alumnos.

### **Conflicto de intereses**

La autora sostiene que no tiene ningún tipo de conflicto de interés en la elaboración y presentación de su artículo.

### **Responsabilidad ética o legal**

La autora confirma que las fuentes utilizadas en esta investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente.

### **Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)**

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

### **Financiamiento**

El artículo enviado se financió con recursos propios de la autora.

**Correspondencia:** [pieramedina55@gmail.com](mailto:pieramedina55@gmail.com)

## Referencias

- Alvarado, Oyarce Otoniel (2012) *Gestión de Programas educativos y enfoques y modelos de gestión*. Centro de producción fondo editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Alvarado, Oyarce Otoniel (2012) *Supervisión Educativa Orientada al Control de Calidad*. *Derrama Magisterial* p. 116, 150, 153.
- Balon Quinde, Rosa Matilde (2016) “*La inteligencia emocional y la calidad de la gestión administrativa de los recursos humanos en las I.E del distrito 7 del Cantón Machala*”
- Herrera Chuquillanqui, Angie Nancy (2015) “*Uso de recursos educativos abiertos en el desarrollo de las habilidades comunicativas en la enseñanza del idioma inglés del nivel intermedio en un centro de idiomas en Lima Metropolitana*”. (PUCP) tesis. Maestría.
- Meza C., Escobedo Edwin (2015) *Uso del entorno personal del aprendizaje (PLE) para el desarrollo de aptitudes hacia la ciencia en estudiantes de quinto año de educación secundaria de una institución educativa pública de Arequipa*, p. 44 (PUCP) TesisMaestría.
- Paton Raquel, Fanny (2018) “*Evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje y experiencia docente (caso Escuela superior de formación de maestros Simón Bolívar)*”. p. 44, 45. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz- Bolivia.
- Tomalá Peñafiel, Freddy Fernando (2017) “*La gestión administrativa del gerente educativo y propuesta de reingeniería de proceso administrativo en el Colegio Fiscal Compensatorio 31 de octubre, cantón, Samborondón provincias de Guayas*”. Quito, Ecuador. Tesis de Maestría en Gerencia Educativa. Universidad Andina Simón Bolívar.
- EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

Vecchione, Cristina (2016) *“Análisis y propuesta de mejora de los procesos de evaluación de la actividad docente en las etapas de la carrera profesional de la PUCP”*, p.9. Tesis de Maestría.

### **Trayectoria académica**

#### **Farrath Piera Chumpitazi Medina**

Ciudadana peruana con amplia experiencia en la cultura brasilera. Mi interés en la investigación está relacionado al desempeño docente, gestión académica y las estrategias de interacción en el estudio de una lengua extranjera.

---

**Estrategias de aprendizaje en estudiantes con discapacidad en aulas de educación básica de la Amazonía peruana**

*Learning strategies for students with disabilities in basic education classrooms in the peruvian Amazon*

---

Recibido: 10 de junio 2020    Evaluado: 07 de agosto 2020    Aceptado: 06 de noviembre 2020

**Juan Rafael Juarez Diaz**

**Autor correspondiente:** jrjuarezd@unsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8113-6932>

Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, Perú.

**Como citar**

Juarez, J. (2020). Estrategias de aprendizaje en estudiantes con discapacidad en aulas de educación básica de la Amazonía peruana. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 168-193. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.165>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

## Resumen

En el proceso de inclusión educativa, se ha intentado diversas formas para aprovechar las condiciones en las que se desarrolla la educación básica, que permita que el estudiante con discapacidad pueda aprender con calidad. Por ello, el propósito es describir el diseño de estrategias en la educación inclusiva para mejorar el proceso de aprendizaje en aulas normales en la amazonia peruana. Es producto de un estudio no experimental descriptivo propositiva, siendo la muestra de 183 docentes. Se encontró que los educadores de las instituciones regulares consideran deficiente el uso de técnicas básicas para el desarrollo social del niño incluido, escaso uso de las inteligencias múltiples y la participación activa. Por su parte, los maestros de las aulas inclusivas indican que no se han incorporado técnicas para resolver conflictos y técnicas de toma de decisiones. Los docentes del centro especial, consideran que no se ha puesto importancia en la gestión y los valores de los profesores inclusivos ante el proceso educativo, como la planificación, la identificación de nuevas oportunidades para conseguir agrupaciones heterogéneas, desarrollo social y la resolución de problemas y el uso de instrumentos como el plan de orientación individual y la evaluación psicopedagógica. Ante esto, se diseñó estrategias metodológicas fundamentado en la teoría de la complejidad y las inteligencias múltiples que demuestra su efectividad, tanto en su concepción teórica como en la práctica, demostrando eficacia en el logro de aprendizaje de estudiantes incluidos.

**Palabras clave:** *método de enseñanza, deficiencia mental, incapacidad, estudiante y metodología.*

## Summary

*In the process of educational inclusion, various ways have been tried to take advantage of the conditions in which basic education is developed, allowing the student with disabilities to learn with quality. Therefore, the purpose is to describe the design of strategies in inclusive education to improve the learning process in regular classrooms in the Peruvian Amazon. It is the product of a non-experimental descriptive study, with a sample of 183 teachers. It was found that the teachers of the regular institutions consider the use of basic techniques for the social development of the included child deficient, little use of multiple intelligences and active participation. For their part, teachers in inclusive classrooms indicate that techniques for resolving conflicts and decision-making techniques have not been incorporated. The teachers of the special center consider that importance has not been placed on the management and values of inclusive teachers in the educational process, such as planning, identifying new opportunities to achieve heterogeneous groupings, social development and problem solving and the use of instruments such as the individual orientation plan and the psycho-pedagogical evaluation. Given this, methodological strategies were designed based on the theory of complexity and multiple intelligences that demonstrate their effectiveness, both in their theoretical conception and in practice, demonstrating effectiveness in the achievement of learning by included students.*

**Keywords:** *teaching method, mental deficiency, disability, student and methodology.*

## Introducción

La educación peruana hace frente a situaciones de exclusión, marginación, rechazo e incluso apatía ante los estudiantes con discapacidad en los diversos niveles educativos, puesto que, a pesar que desde hace tiempo se ha generado un incremento de la conciencia social de la población aun podemos encontrar diferencias, que han llevado a la exclusión. (Ramírez Valbuena, 2017). En ese sentido, la educación inclusiva ya no es sólo alternativa, sino un compromiso a garantizar en todos los niveles y a todos los estudiantes en general, y, en consecuencia, encaminar todos los esfuerzos y necesarios, para el fortalecimiento de las escuelas regulares, a fin de crear en ellas, espacios de valoración de la diversidad. (Red de Educación Inclusiva, 2019).

Las escuelas regulares con orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades receptivas, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos. (Ministerio de Educación, 2012), esto sumada a otros factores necesarios para que un individuo disfrute de una vida segura y productiva como un ser totalmente integrado en la comunidad, independientemente de cualquier condición. (Figuroa Ángel et al., 2017) Sin embargo, existen muchas dudas respecto al desarrollo de prácticas adecuadas que constituyan la educación inclusiva ideal, en aulas inclusivas, dando una respuesta de calidad y valorando el proceso educativo como un proyecto en comunidad donde la participación de todos sea indispensable para generar sinergias en una la sociedad heterogénea. (Tregón Martín, 2017).

El Ministerio de Educación, de acuerdo con la Constitución Política del Perú, la Ley N° 28044 y la Ley Orgánica del Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Básica Especial, órgano responsable de la atención de las personas con discapacidad, asume la responsabilidad de proponer los cambios que el sistema educativo requiere para lograr una enseñanza de calidad con equidad para estas personas, en igualdad de condiciones y oportunidades, con la participación de la familia y comunidad. (Ministerio de Educación, 2012). Ante esto, las instituciones educativas generales suelen argumentar que las/os niñas/os con discapacidad no podrán cumplir con las exigencias de la escuela, que no hay vacantes, que se ha cubierto el

“cupo por discapacidad”, que sus instalaciones no son accesibles o que no cuentan con personal idóneo para llevar adelante el proceso de inclusión. A su vez, es frecuente que condicionen su matrícula a la disponibilidad de empleados que cumplan la función de apoyo, a los certificados psicológicos, al pago de sumas adicionales. (Red de Educación Inclusiva, 2019).

En el Perú existen documentos legislativos que respaldan los derechos de las personas con discapacidad y que en los últimos años se han percibido mejoras en el acceso educativo. Sin embargo, a menudo las normas no se cumplen, haciendo notar la escasez de estudios sobre las oportunidades de aprendizaje y los resultados de los estudiantes con discapacidad. (Cueto et al., 2018).

A nivel mundial 93 millones de niñas y niños menores de 14 años viven con discapacidad moderada o severa, y según estadísticas en los países con bajo grado de desarrollo, la posibilidad de escolarización es escasa. (Castillo Morales, 2017). En el sistema educativo peruano, considerando que los CEBEs atienden a una población aproximada de 20,899, podríamos inferir que la brecha existente en la atención a los habitantes con discapacidad severa y multidiscapacidad es muy alta. Por tanto, el desafío mayor está dirigido al acceso, permanencia y atención de calidad a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad. (Ministerio de Educación, 2012). Por otro lado, la preocupación por incrementar la calidad de la enseñanza se acentúa, debido a que está condicionada a logros académicos y la aplicación de estrategias adecuadas en el trabajo docente. En ese sentido, la labor del director y de los docentes en los centros educativos adquiere mayor impulso; y la preocupación por crear estrategias adecuadas en el proceso de aprendizaje es urgente. (MINEDU, 2014). Al respecto, (Kourkoutas, 2011) señala que “las escuelas son importantes contextos sociales de carácter académico en el que niños y niñas, familias, educadores y miembros de la comunidad tienen la oportunidad de interactuar, intercambiar opiniones e ideas, aprender, enseñar y crecer”. De manera significativa, los niños desfavorecidos tienden a ser los que menos acceso tienen a una educación y atención a una educación de calidad, a pesar de que son ellos los que más se beneficiarían de una intervención temprana. (Ainscow, 2019).

El principal desafío lo localizamos en cambiar la mirada del docente y del resto del personal hacia el alumnado, y creer que el estudiante con diversidad funcional puede aprender, puede participar, y no solo «estar». Además de creer en la inclusión, se necesitan estrategias y metodologías activas que son las que nos van a permitir conseguir esos pilares básicos de la inclusión: presencia, participación y aprendizaje. (Galván, 2019). Estos cambios que se requieren a nivel de la escuela y la familia también deben alcanzar a la sociedad, por ello, exigen el compromiso de todos para que se rompan las barreras de la desinformación, los estereotipos, entre otros aspectos, y se permita orientar la vida cotidiana a nuevas prácticas donde la inclusión sea algo natural. (MINEDU, 2014). Esto implica que la educación inclusiva sea entendida como un principio más amplio que apoya y atiende la diversidad de todos los alumnos. (Ainscow, 2019).

Si bien es cierto, que la inclusión varía de acuerdo con circunstancias históricas; tiene en común el propósito de mejorar cada día la sociedad (Ramírez Valbuena, 2017).

Al mismo tiempo, los principios básicos de la educación inclusiva consideran la comunidad como un medio para alcanzar la equidad e inclusión de los alumnos tanto dentro como fuera del centro educativo. (Tregón Martín, 2017).

Todos estos elementos, le dan una complejidad social que involucra a las familias, en el proceso educativo de sus hijos o hijas, favoreciendo el diálogo sobre aspectos relevantes de la vida escolar de las personas con discapacidad (como los logros académicos, dificultades de aprendizaje, interacción con sus compañeros, entre otros), a los docentes y tutores con las familias, para promover la colaboración en las actividades organizadas por la institución educativa. (Ministerio de Educación, 2013), pero también con otras instancias de la sociedad en general.

Siendo el pensamiento complejo; un pensamiento conector y multidimensional, su finalidad es articular fragmentos disciplinarios antagónicos fracturados por el pensamiento simplificador. (Peñaranda Pando, 2016), por ello, la importancia de concebir estrategias desde el pensamiento complejo y las inteligencias múltiples. En

este marco, el presente trabajo tiene como propósito, elaborar una estrategia posible para superar una de sus más fuertes limitaciones: la carencia de una metodología empírica que permita un mejor aprendizaje de los estudiantes con discapacidad incluidos en aulas de Educación Básica en Perú.

La complejidad reside en el carácter recursivo del proceso a través del cual el pensamiento constituye la realidad al tiempo que es constituido por ésta. Lo que llamamos realidad es una estructuración histórica de ese proceso recursivo. La reorganización de un sistema de pensamiento implica, de modo concomitante, transformaciones profundas en la organización de la realidad. (Rodríguez Zoya, 2017). Por ende, el pensamiento abstracto y la conciencia del ser humano se reflejan subjetivamente en estudiantes, pero con un toque de objetividad, el mundo que nos rodea, la naturaleza y la vida social. (Yanes Guzmán, 2016).

La complejidad como método, puede pensarse no como un camino absolutamente necesario hacia la verdad, sino meramente como una herramienta que vale la pena analizar en cuanto a la potencialidad que entraña para llegar a adquirir conciencia de conocimiento, a adquirir conciencia del ocultamiento de los fenómenos bajo la especie de ruidos informacionales que impiden conocer a los objetos de estudio de manera plena. (Peñaranda Pando, 2016). En dicho método, el análisis del pensamiento complejo no se trata de suprimir las disciplinas, sino por el contrario, se trata de hacerlas aún más útiles, coordinándolas e integrándolas, lo cual implica una educación mental y una estructura de pensamiento capaz de afrontar la complejidad, que es el mejor antídoto contra los pensamientos únicos (Juárez & Comboni Salinas, 2012), no obstante, la complejidad no es algo nuevo. Todo fenómeno, por más sencillo que parezca, encierra múltiples partes y está siendo influenciado por aspectos varios del entorno llevándolo a la creación de conocimiento (Chacón Prado, 2015), y una práctica compleja del pensamiento implica la construcción de un pensamiento capaz de pensarse a sí mismo con el fin de problematizarse, conocerse y autocriticarse. En este sentido, el desarrollo del pensamiento complejo es una estrategia para la construcción de un conocimiento reflexivo. (Rodríguez Zoya, 2017).

Ante estas consideraciones, transformar la educación es una tarea principal, que requiere cambios en la percepción de profesores, padres y sociedad en general. Esto crearía una nueva percepción que nos permitiría entender mejor los problemas críticos que hoy encontramos en la educación especial. (Yanes Guzmán, 2016), pues, conocer y comprender son dos cosas diferentes de un mismo asunto. Ambas son producto de la mente humana, aunque primero se conoce la parte pensante de la mente; luego, se comprende que está ligado a la inteligencia humana. (Ruiz Lara & Torres Soler, 2017).

Desde el enfoque de la complejidad, los individuos son concebidos como sujetos sociales sistémicos en situación de influencia recíproca, capaces de establecer, mediante una variedad de actividades y formas de expresión, determinada red compleja de relaciones e interacciones sociales con el entorno del cual forman parte indivisible. Es decir, los sujetos sociales son individuos de algún modo socializados, heterogéneos, constructores de objetos y, sobre todo, personas dinámicas que reconocen al mismo tiempo la presencia significativa de los otros en cada cosa u objeto material que utilizan. (Alvarez Nieto, 2016). Morin invita a reconocer las múltiples incertidumbres que se encuentran presentes que impiden que el conocimiento sea algo absoluto, certero e inamovible. (Alvarez Nieto, 2016).

La teoría del conocimiento, y la elaboración de un nuevo paradigma en la intervención del proceso inclusivo, se hace imperativo, a partir de reconocer la complejidad de la realidad educativa y social, esta visión se ve estrechamente relacionada como una red de interrelaciones intrincada y también conflictiva (Juárez & Comboni Salinas, 2012) en el proceso educativo.

Por esto, se considera que debe darse una transformación en la construcción y transmisión del saber; que este debe ser interdisciplinario y tender a ser transdisciplinar, en busca de que el pensamiento sea más amplio y se adapte a nuevos escenarios permitiendo comprender los distintos fenómenos del entorno; esto se lograría mediante procesos educativos dialógicos que incluyan la complejidad y el tradicional reduccionismo, lógico y racional. (Ruiz Lara & Torres Soler, 2017).

El principio de complejidad que se funda también en la necesidad de distinguir y de analizar, como el principio de explicación clásico, trata de establecer la comunicación entre lo distinguido y quien distingue, entre el observador y lo observado. (Juárez & Comboni Salinas, 2012). En este contexto, la teoría de las inteligencias múltiples está dotada por un amplio perfil de capacidades intelectuales, y que cada individuo tiene algunas de estas capacidades más desarrolladas que otras. Esto tiene su repercusión en el ámbito de la educación, ya que significa que si lo que perseguimos es una enseñanza que prime los valores de justicia e igualdad, no podemos enseñar de manera uniforme, paradójicamente a todos los alumnos. (Méndez Valcárcel & Del Teso Martín, 2017).

La teoría de las inteligencias múltiples propone un nuevo enfoque para el estudio y, supone un modo global para afrontar las diferencias personales y comprender las capacidades e intereses individuales. (Lerma Anguix, 2019). Cada una de las inteligencias se codifica en un sistema simbólico que puede ser diferente, ese sistema es habitualmente un producto cultural, y facilita la codificación, el almacenamiento y la organización de los tipos importantes de información. (Athanassopoulos et al., 2017), implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada.

Las inteligencias son potenciales que se realizan o no se realizan, dependiendo del contexto cultural en que se hallan. Las inteligencias son siempre una interacción entre las tendencias biológicas y las oportunidades de aprendizaje que existen en una cultura. (Bartolomé Pina, 2017). Por lo tanto, si cada uno tenemos un perfil de inteligencia distinto y tenemos más dominadas unas inteligencias que otras, aprendemos de maneras distintas y controlamos unas habilidades concretas, a diferencia del resto de individuos. En este sentido, resulta obvio mencionar la atención a la diversidad, desde los parámetros básicos de personalización del aprendizaje y desarrollo individualizado. (Lerma Anguix, 2019).

Según la teoría de las inteligencias múltiples, debemos individualizar la educación. El conocimiento de los perfiles individuales resulta fundamental para

aprovechar los puntos fuertes del alumnado y compensar las debilidades. Igualmente, es importante enseñar los contenidos de maneras distintas para poder llegar al máximo número de niños. Su importancia radica en compartir conocimiento, coeducarnos, entendiéndose como una educación paralela, no vertical, donde mutuamente se acepta que el conocimiento y la ignorancia pueden ser sinónimos o hermanas gemelas que se hospedan en todos los seres humanos sin discriminar edades. Por eso, estas acciones de enseñanza-aprendizaje, en las que se requieren de dos o más personas, no debería tener roles, pero como existen, es necesario aceptar, que lo único conocido es nuestra ignorancia. (Athanassopoulos et al., 2017).

Hay que tener en cuenta que en una clase se encuentran alumnos con diferente nivel curricular, con diferentes necesidades, capacidades, por lo que el proceso de enseñanza- aprendizaje tiene que adaptarse a esas capacidades e intereses llevar a cabo una correcta inclusión. (González Castellano, 2017). Cada una de las inteligencias tiene la misma importancia, aunque unas pueden estar más desarrolladas que otras, todos podemos alcanzar cotas máximas en esas inteligencias innatas y también podemos obtener un desarrollo adecuado e incluso bueno en otras inteligencias, siempre y cuando encontremos un ambiente que ofrezca las condiciones necesarias para ello. (Gutiérrez Delgado, 2017).

Por consiguiente, cada una de las inteligencias se puede mostrar de diferente manera dependiendo del sujeto, no todos los sujetos con buen nivel en una de las inteligencias se comportan de igual modo. Pueden desarrollarse diferentes destrezas para una misma inteligencia dependiendo del sujeto. (Athanassopoulos et al., 2017). Desde este punto, emplear en el aula, las Inteligencias Múltiples, permite al docente atraer la atención de los alumnos, pues se utilizan materiales motivadores para trabajar todas las inteligencias, potenciando la autoestima, la motivación, ofreciendo un mejor clima en el aula y en la relación entre compañeros. Además, nos permite tener en cuenta los intereses, capacidades e inteligencias múltiples de cada uno de los alumnos; de este modo, el proceso de enseñanza- aprendizaje se puede personalizar adaptándose a sus necesidades, ya que podemos identificar aquellas áreas e inteligencias donde se demande más apoyo, facilitando la atención a la diversidad en el aula, consiguiendo una integración de todo el alumnado y de esta manera, los alumnos pueden tener un

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

mejor conocimiento de sí mismos y de su estilo de aprendizaje. (González Castellano, 2017).

Dentro de la teoría de las inteligencias múltiples, hay puntos que conviene destacar. Cada persona tiene cada una de las inteligencias, que funcionan de manera diferente en cada individuo. La mayoría de los individuos pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia, si se recibe el estímulo adecuado. Las distintas inteligencias trabajan juntas de manera compleja, ya que ninguna inteligencia existe por sí misma, sino que se producen en contextos culturalmente valorados. Hay distintas formas de ser inteligente dentro de cada categoría, dado que puede destacarse mucho en unas de ellas y no tanto en el resto. (Martí Quiles, 2017).

## **Métodos**

### ***Diseño:***

El paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan de estudios comunitarios. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. Afirma que algunos de los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, asumiéndolo de manera corresponsable.

Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; b) la aceptación compartida de una visión del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

### ***Participantes***

La población estuvo constituida por 183 distribuidos en docentes del equipo SAANEE, docentes de aula inclusiva y docentes en general de las escuelas regulares.

### ***Instrumentos***

Se hizo uso de 03 diferentes instrumentos, dirigidos a cada fuente de información:  
Encuesta de uso de estrategias de intervención a los docentes del CEBE

Encuesta de estrategias de intervención a los docentes del aula inclusiva  
Cuestionario a docentes en general

El enfoque usado fue el no experimental, el diseño apropiado fue el tipo transversal. Ya que se recolectó los datos en un solo momento o tiempo único, que permitió describir las variables de estudio, analizar su incidencia y desarrollar la propuesta.

### ***Procedimiento***

Se desarrolló en dos fases inicialmente. Se hizo la descripción con la ayuda de cuadros obtenidos a través de estadística descriptiva de la percepción de los docentes involucrados en la intervención de los estudiantes con discapacidad. En la segunda fase se planteó la estrategia metodológica, que fue validada por criterio de jueces, realizado para demostrar la utilidad de la estrategia metodológica innovadora.

### ***Aspectos éticos***

Los participantes firmaron el consentimiento informado, donde se constata que recibieron información suficiente sobre los cuestionarios y el procedimiento. Por otra parte, los participantes manifestaron a los investigadores su disposición y permiso, de manera independiente y voluntaria, para brindar el tratamiento de los datos proporcionados en cada uno de los cuestionarios.

### *Análisis de datos*

En primer lugar, se describe las características de las estrategias metodológicas que se utilizaron en la intervención de los estudiantes incluidos en aulas regulares, se hizo una distribución porcentual de cada una de las dimensiones de las variables en estudio, después de haber aplicado los tres instrumentos; y, por último, por medio de tablas se sistematizó la información recogida. Los datos obtenidos permitieron darle mayor solidez a la sustentación de la propuesta de intervención.

### **Resultados**

A continuación, se muestra los resultados de las percepciones de los docentes de las aulas regulares en general, de los docentes inclusivos y de los docentes de educación especial.

**Tabla 1.**

*Percepción de los docentes de aulas regulares sobre las dimensiones de las estrategias utilizadas, de acuerdo a nivel que presenta*

<i>CATEGORÍA</i>	<i>Uso de técnicas para el desarrollo social</i>	<i>Uso de inteligencias múltiples</i>	<i>Estrategias de participación activa</i>	<i>Incorporación de técnicas para resolver conflictos</i>	<i>Incorporación de técnicas Toma de Decisiones</i>
<i>Óptimo</i>	20,69%	27,59%	31,03%	31,03%	17,24%
<i>Bueno</i>	27,59%	17,24%	13,79%	20,69%	17,24%
<i>Regular</i>	37,93%	37,93%	31,03%	31,03%	37,93%
<i>Deficiente</i>	13,79%	17,24%	24,14%	17,24%	27,59%
<i>TOTAL</i>	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Resultado de encuesta a docentes en general.

En la tabla N° 01, se muestra que del total de encuestados el 51,72% consideran que el uso de técnicas básicas para el desarrollo social, presentan una condición deficiente o regular, el 51,72% de docentes hace uso de estrategias de inteligencias múltiples; pero en forma también regular o deficiente, lo mismo ocurre con las estrategias para la participación activa que muestran un nivel deficiente y

regular con 55,17%. Ante estas condiciones, se hace necesario fortalecer estas tres estrategias metodológicas, debido a que solamente el 34,48% en la incorporación de técnicas para resolver conflictos y la incorporación de técnicas de toma de decisiones.

Se observa que, del total de docentes de aulas regulares, el 13,79% indican que el uso de técnicas básicas para el desarrollo social del niño incluido es absolutamente deficiente, eso implica la generación de condiciones inadecuadas para un proceso inclusivo óptimo. A su vez, el 17,24% señalan que el uso de estrategias de inteligencias múltiples en las actividades del niño incluido es absolutamente deficiente. Por su parte, el 24,14% mencionan que el uso de técnicas básicas para estrategias de participación activa del niño incluido es absolutamente deficiente. Debe indicarse que el 17,24% refieren que no se han incorporado técnicas para resolver conflictos del niño incluido son absolutamente deficientes. Finalmente, el 17,24% afirman que no se han incorporado técnicas de toma de decisiones en el proceso inclusivo del niño, generando condiciones inadecuadas para un proceso eficiente.

**Tabla 2.**

*Percepción de los docentes de educación especial acerca del uso de estrategias de intervención*

<i>N° Estrategias de intervención</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>
1 Prioriza los recursos y potencialidades humanas para optimizar el proceso aprendizaje.	100,00%	0,00%
2 Existe compromiso de los docentes inclusivos en el proceso inclusivo de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	0,00%	100,00%
3 Se elabora un plan estratégico de la escuela con una orientación inclusiva	0,00%	100,00%
4 Se socializa con docentes y padres de familia para hacerlos conocer el plan de orientación individual y evaluación psicopedagógica	0,00%	100,00%
5 Está pendiente del proceso de seguimiento y monitoreo del proceso con docentes y padres de familia	0,00%	100,00%

Fuente: Resultados de encuesta a docentes de educación especial.

La tabla N° 02, muestra que los docentes del Centro de Educación Básica Especial, perciben que solo se prioriza los recursos y potencialidades humanos para optimizar el proceso de aprendizaje, y que coinciden que no se ha puesto importancia en el compromiso de los docentes inclusivos en el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, no se elabora un plan de desarrollo de la escuela (PEI) con orientación inclusiva, no se socializa el procedimiento con docentes y padres de familia para hacerlos conocer el plan de orientación individual y la evaluación psicopedagógica. Finalmente, no están pendientes del proceso de seguimiento y monitoreo de la marcha con docentes y padres de familia.

**Tabla N° 3.**

*Percepción del docente del aula inclusiva sobre los métodos y estrategias*

<i>N° Estrategias de intervención docente en educación regular</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>
1 Elaboran una enseñanza cooperativa	36,00%	64,00%
2 Está pendiente de un proceso de aprendizaje cooperativo	48,00%	52,00%
3 Se preocupa por el desarrollo y la resolución de problemas colaborativa de los estudiantes	36,00%	64,00%
4 Posee la capacidad de identificar nuevas oportunidades para conseguir agrupaciones heterogéneas	24,00%	76,00%
5 Se revisa el proceso a través de los logros del plan de orientación individual y la evaluación psicopedagógica	36,00%	64,00%

Fuente: Resultados de encuesta a docentes inclusivos de instituciones educativas regulares.

En la tabla N° 03 podemos observar que, del total de docentes del aula inclusiva, el 76,00% no poseen la capacidad de identificar nuevas oportunidades para conseguir agrupaciones heterogéneas, el 64,00% no elaboran una enseñanza cooperativa comunes en la planificación, no se preocupa por el desarrollo y la resolución de problemas colaborativa de los estudiantes, no revisan el proceso a través de los logros del plan de orientación individual y la evaluación psicopedagógica.

Podemos señalar entonces, que se necesita fortalecer aspectos del proceso inclusivo relacionados con uso de técnicas básicas para el desarrollo social del niño incluido, uso de estrategias de inteligencias múltiples en las actividades, uso de técnicas básicas para estrategias de participación activa, incorporación de técnicas para resolver conflictos e incorporación de técnicas de toma de decisiones del niño incluido.

## Discusión

Los resultados encontrados describen aspectos fragmentados de una misma realidad, ante esto se plantea una propuesta global desde la teoría de la complejidad, donde no se descarta ninguna condición para el análisis y la intervención diversificada que está planteada en las inteligencias múltiples. Dado que, es imprescindible adoptar formas eficaces y duraderas para producir la transformación estructural que nuestro sistema de intervención en educación inclusiva requiere; en tal sentido, resulta fundamental y urgente la adopción de algunos presupuestos como lo plantea la Red de Educación Inclusiva (2019).

Diseñar un plan con medidas concretas, plazos e indicadores para transformar las escuelas especiales en escuelas regulares o en centros de apoyo a la inclusión, con el compromiso y participación de la familia. Esto implica una intervención desde la multiplicidad de formas de pensamiento, sentimiento y cultura. En la educación básica se pretende que la diversidad sea una ventaja en dos sentidos, por un lado, permite aprender a convivir y, por otro, promueve la estimulación cognitiva de los educandos (Secretaría de Educación Pública, 2019). En esta complejidad, la participación de la familia es fundamental para la persona con discapacidad ya que en ella se aprenden los valores, hábitos, costumbres y es el soporte para su desarrollo integral, así como el enlace con el mundo externo, por ello es necesario fortalecer las acciones de asistencia a las familias (Ministerio de Educación, 2013). Reestructurar en ellas el modo de percibir y organizar la experiencia de la realidad. Pero, al mismo tiempo, los fenómenos del mundo de la experiencia que condicionan la estructuración del pensamiento complejo (Rodríguez Zoya, 2017). Las actividades deben estar diseñadas para que todos los niños puedan participar, pueden realizarse con toda la clase o separando en grandes o pequeños grupos. Así, se puede trabajar de un modo más individualizado y ayudar por si algún alumno tiene dificultades a la hora de realizarlo (Vega Agapito, 2018).

Desarrollar mecanismos para garantizar la accesibilidad del entorno escolar, la provisión de apoyos y el uso de estrategias metodológicas apropiadas para que cada estudiante pueda aprender y participar en condiciones de igualdad, en virtud de que a

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

pesar de la presencia de diversas barreras que dificultan la educación de los estudiantes con discapacidad, existen también elementos que facilitan la inclusión de este colectivo.

(Cueto et al., 2018), teniendo en cuenta que la promoción de la inclusión y la equidad no consiste en importar prácticas de cualquier parte, sino que, por el contrario, requiere un análisis de la realidad a fin de identificar y abordar los obstáculos experimentados por algunos estudiantes (Ainscow, 2019). De otro lado, el derecho a la educación inclusiva es un derecho de todas las personas. Los padres, en este sentido, deben tener el papel que les corresponde en el ejercicio del derecho a la educación inclusiva: garantizar que se hace efectivo el derecho de sus hijos a recibir una educación inclusiva de calidad (Pérez Bueno et al., 2017). Sin embargo, los padres junto con los otros miembros de la familia, son responsables de brindar a los estudiantes espacios y momentos de integración; no obstante, ellos también pueden obstaculizar las relaciones interpersonales entre los estudiantes al actuar de manera sobreprotectora. (Cueto et al., 2018). Considerando que el estudiante es un ser que se adapta a las condiciones del entorno que lo lleva a pasar los límites, pues posee creatividad que debe desarrollarla a través de diferentes estímulos internos y externos (Ruiz Lara & Torres Soler, 2017), cabe mencionar que las estrategias incluyentes en la educación regular son un tipo de actividades específicas dirigidas a la diversidad estudiantil, teniendo en cuenta sus diferencias individuales, capacidades y habilidades desarrolladas y por desarrollar, las mismas que deben ser organizadas y manejadas por los docentes de la institución. (Morales Calvache, 2018).

Garantizar que los estudiantes con discapacidad certifiquen sus capacidades y logros al igual que el resto de los alumnos, teniendo en cuenta la diversidad, sigue siendo el mayor reto al que se enfrentan los centros regulares y sus profesionales (Soriano De Gracia, 2011). Sin embargo, es fundamental puesto que la interacción entre alumnos con variado rendimiento académico, ya sea entre compañeros del mismo o distinto nivel, beneficia a todos los estudiantes. De este modo, el nivel de aprendizaje global de la clase se incrementa. (Solla, 2013). A su vez, debemos señalar que en torno a la inclusión en la escuela se han generado dos categorías: una centrada en la importancia de los niños y adolescentes, y otra enfocada a favorecer la necesaria

ISSN: 2617 - 0337

interacción entre escuela y familia, por lo tanto, en modo complejo, la inclusión social en contextos educativos debe orientarse hacia el reconocimiento, promoción y participación de la multiplicidad, singularidad y diversidad de actores, identidades, culturas y contextos, ya que es la diversidad la que enriquece las experiencias, y por ende, los aprendizajes (Figuroa Ángel et al., 2017). Es por esto que asumimos que el pensamiento complejo y el paradigma de la complejidad inducen a desarrollar estrategias para gestionar conocimiento, investigar, permitir que el individuo se asombre del conocimiento, de las acciones que realiza; sobre lo que descubre y entiende para saber qué es y qué está en su entorno (Ruiz Lara & Torres Soler, 2017). Caracterizándose por ser algo flexible y se puede adaptar a las necesidades personales de cada alumno, tratando de que trabaje aspectos que le cuestan más, mezclados con aquellos que le producen comodidad, consiguiendo una enseñanza individualizada y permitiendo que cada estudiante llegue a su máximo potencial. A la par se pueden trabajar cada una de las inteligencias de manera individual, pero siempre se combinan unas con otras. (Vega Agapito, 2018). Tanto los menores como sus padres tienen que tener reconocida la plena participación y decisión en todos los procedimientos que afecten a la escolarización. (Pérez Bueno et al., 2017).

Promover la formación en el modelo social de discapacidad, brindándoles herramientas que garanticen una educación inclusiva a las personas con discapacidad dentro del sistema de educación general, para lo cual, la educación especial hoy requiere y acepta la diversidad de estrategias que contribuyan en el desarrollo psicosocial de los individuos y en su quehacer diario. (Castillo Morales, 2017). Este modelo de escuela centrado en el individuo tiene en cuenta no solo los intereses, inquietudes, motivaciones, preferencias y experiencias previas de los alumnos, sino también las virtudes que posee cada uno, y su finalidad no es otra que conseguir una verdadera atención a la diversidad que posibilite sacar partido al potencial de todos ellos. (Nadal Vivas, 2015) y mediante el uso de las inteligencias múltiples, se puede conseguir un desarrollo integral del estudiante y además ayudar a los docentes a conocerlo y así poder solventar todas sus necesidades. Teniendo en cuenta que lo que se busca es conseguir que el estudiante sea consciente de que existen diferentes tipos de inteligencias y que, a través de su estimulación, van a conocer la inteligencia donde

pueden tener más o menos habilidad, ya que a través de la combinación de las distintas inteligencias podrán tener un mejor progreso en su aprendizaje. (González Castellano, 2017), la concepción pluralista de la inteligencia, pone de manifiesto que la inteligencia tiene múltiples facetas y que todos somos inteligentes en alguna área. Esta manera de concebir al individuo nos aporta una visión más amplia y completa de los alumnos y nos invita a observarlos de una manera más plural, perspectiva que permite a los docentes conocerlos y comprenderles mejor pudiendo ajustar con mayor rigor el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características cognitivas y personales de cada uno. Otro aspecto que se ha considerado es la educabilidad de la inteligencia, a partir del cual se evidencia la importancia de la tarea docente a la hora de planificar la intervención educativa. Si lo que queremos es favorecer el desarrollo de las capacidades de todos los alumnos, esta teoría nos aporta herramientas más que suficientes para integrar nuevos enfoques e iniciativas en las aulas (Nadal Vivas, 2015). A su vez, es fundamental el trabajo cooperativo familia-institución educativa que implica, que estos dos agentes trabajen juntos, para lograr el mismo fin, que es comprender las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad. El éxito de la sociedad familia- institución educativa, requiere de una mutua colaboración, apoyo y participación de cada uno de los miembros de la familia y la actitud de los profesionales docentes y no docentes. (Ministerio de Educación, 2013). En ese sentido, la estrategia se debe implementar tomando en cuenta criterios de diversidad, territorialidad, interculturalidad e igualdad de género; y avanzar gradualmente en la construcción de la Nueva Escuela Peruana para todas y todos desde la comunidad, superando de manera progresiva la dispersión y precarización que se ha producido por la segmentación del sistema en modalidades y subsistemas para atender a los grupos de mayor pobreza y vulnerabilidad.

Capacitar a docentes y directivos para diseñar, implementar y evaluar acciones relacionadas con la educación inclusiva, asegurando que tengan el liderazgo y las herramientas necesarias para impulsar cambios estructurales. Es imprescindible resignificar la escuela, lo mismo que el rol del docente. Es preciso y fundamental recorrer nuevamente la trama organizativa y pedagógica que sostiene la estructura de las instituciones educativas y que impulsa el desarrollo de las prácticas escolares.

(Escobar & Escobar, 2016). Cambiar las estrategias, es decir el manejo de las formas de abordaje, medios y materiales, que nos orientan, descubren, exploran y aprovechan oportunidades, facilitando el acceso de los estudiantes con necesidades educativas especiales, a las experiencias de aprendizaje que se presentan en el aula. (MINEDU, 2014), producirá un impacto en los estudiantes. Las reacciones serán tan variadas y únicas. Y es a partir de esa respuesta que la educación llevará procesos de reestructuración, transformación y cambio. (Chacón Prado, 2015), integrando el conocimiento, pero al mismo tiempo, manteniendo su independencia (Escobar & Escobar, 2016). Ante esto, la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en el objetivo 4 vinculado a educación, propone precisamente la necesidad de eliminar las disparidades en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas en situación de vulnerabilidad, incluidas las personas con discapacidad. (OEA (Organización de Estados Americanos), 2017). La reorganización de un sistema de pensamiento procede por la invención de nuevos cuestionamientos que permitieron elaborar los problemas de manera diferente. (Rodríguez Zoya, 2017).

Asegurar que las personas con discapacidad participen y sean escuchadas de manera efectiva en los procesos de toma de decisiones relacionadas con sus derechos, empero habría que destacar que la sola presencia de los alumnos con necesidades educativas específicas, por causa de sus condiciones personales, sociales o culturales, no nos libra del riesgo de que la deseada convivencia, amistad, empatía y solidaridad entre los alumnos con situaciones vitales muy diferentes no sea satisfactoria. Hace falta atención y cuidado permanente de los profesores y de las familias, de las instituciones educativas y sociales, para que las experiencias educativas dentro y fuera de la escuela sean positivas. (Marchesi et al., 2014). Así, pues no debemos perder de vista el principio de la teoría de Gardner, que se basa en la idea de que todos y cada uno de nosotros somos buenos en algún aspecto, todos tenemos talentos y habilidades. (Nadal Vivas, 2015), y que, para la atención del estudiante con discapacidad, lo esencial y prioritario es establecer una adecuada relación afectiva con él, para lo cual hay que conocerlo en todas sus manifestaciones, en diferentes ámbitos y momentos. (MINEDU, 2014). De alguna forma, el ampliar tanto la concepción de inteligencia no

tiene otro objetivo que orientar a la función educadora hacia el desarrollo de personas más inteligentes en la vida real, por diversos caminos. De ahí el esfuerzo por incluir continuamente estrategias de aprendizaje para ampliar y enriquecer las dimensiones propuestas. Se entiende por tanto que este planteamiento de la inteligencia es un proceso abierto y un proceso que se extiende a lo largo de toda nuestra vida (Bartolomé Pina, 2017). Por lo tanto, para favorecer los procesos de inclusión es necesario promover niveles de relación entre estudiantes y entre estos y los demás miembros, estudiantes y estudiantes y entre estos y los demás miembros de la escuela, a través de estrategias como la participación en equipos deportivos, culturales, académicos y extraescolares, que permitan reconocerse como sujetos multidimensionales, así como escenarios de expresión de sentimientos y expectativas en un ambiente de acogida y confianza (Figueroa Ángel et al., 2017), construyendo nuevos conocimientos en los estudiantes, fomentando la participación, capacidad y habilidad, mediante actividades lúdicas de integración y motivación (Morales Calvache, 2018).

La cuestión clave que se plantea es trabajar estrategias metodológicas que repercutan en los diversos espacios de interacción del niño con discapacidad, dentro del aula teniendo en cuenta las diferencias y en el entorno social para responder de modo más competitivo. Tres aspectos generales pueden señalarse en esta propuesta: lo que es bueno para los estudiantes con necesidades educativas especiales es bueno para todos los alumnos. Los problemas de conducta, sociales o emocionales son los que crean más dificultades en los centros educativos regulares. En las clases de los centros educativos regulares, lo habitual es que exista un grupo numeroso de alumnos y alumnas con edad similar, pero con necesidades de aprendizaje y características socioculturales muy diversas (Solla, 2013).

En cuanto a los principios que orientan estas estrategias son los siguientes: a) evaluación flexible, sin etiqueta de los estudiantes en riesgo, centrada en las capacidades y no en la discapacidad; b) enfoque personalizable de acuerdo con las necesidades, intereses y habilidades del alumno, c) fortalecimiento de las capacidades socio-emocionales mediante la introducción en las actividades desde el punto de vista psicológico, d) cooperar con la familia y las relaciones de apoyo (Kourkoutas, 2011).

## **Conclusiones**

Se encontró que el proceso inclusivo presenta dificultades en la coherencia de las actividades que responden a las necesidades inclusivas, el manejo de la complejidad en las estrategias basadas en las inteligencias múltiples y en el uso de metodología participativa no ha sido asumido aun en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad incluidos en las instituciones educativas de la educación básica peruana.

El Diseño de Estrategias metodológicas de intervención basada en la Teoría de Morin y las inteligencias múltiples de Gardner para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes con discapacidad incluidos en aulas de las instituciones educativas regulares, brinda aspectos que facilitan el proceso inclusivo y el proceso de aprendizaje generando condiciones que facilitan el trabajo al docente en el aula, la cooperación entre el docente del centro especial e inclusivo y el logro que se desea alcanzar para mejorar las condiciones de vida de una persona con discapacidad.

Las estrategias metodológicas con el uso de las inteligencias múltiples y la teoría de la complejidad de Morin muestran argumentos que permite mejorar el proceso inclusivo, haciéndolo más efectivo y asumiendo una mirada global del proceso educativo.

## **Conflicto de Intereses**

El autor declara que no existen conflictos de intereses en la elaboración de la presente investigación.

## **Responsabilidad ética y legal**

Este trabajo es original e inédito, es el resultado de una investigación propia. Ninguno de los datos presentados en este trabajo ha sido plagiado, inventado, manipulado o distorsionado. Se han citado adecuadamente las fuentes originales en las que se basa la información contenida del artículo, así como las teorías y los datos procedentes de otros trabajos previamente publicados.

### **Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)**

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

### **Financiamiento**

Esta investigación fue financiada con recursos propios del autor.

**Correspondencia:** [jrjuarezd@unsm.edu.pe](mailto:jrjuarezd@unsm.edu.pe)

### **Referencias**

- Ainscow, M. (2019). 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos. *Documento de Discusión preparado para el foro internacional sobre inclusión y equidad.*, 11–13.
- Alvarez Nieto, G. (2016). El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 7(13), 6–20.
- Athanassopoulos, N., López-Fernández, V., & López Fernández, V. (2017). Inteligencias múltiples y aprendizaje: Un enfoque comparativo en alumnos de conservatorio. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 6, 50–63.
- Bartolomé Pina, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de investigación Educativa*, 35(1), 15–33. <https://doi.org/10.6018/rie.-35.1.275031>
- Castillo Morales, M. M. (2017). Proyecto de inclusión social para niños con discapacidad en colegios privados de educación básica primaria en Facatativa. *Corporación Universitaria Minuto de Dios*, 53(9), 1689-1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Chacón Prado, M. de J. (2015). Congruencia del pensamiento complejo de Edgar Morín en la metodología de la educación a distancia. *Revista Espiga*, 14(30), 75–82. <https://doi.org/10.22458/re.v14i30.933>
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., & Felipe, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. In *Grade: Grupo de Análisis para el Desarrollo* (Vol. 1, Issue 9). <https://doi.org/10.1017/CBO-9781107415324.004>
- Escobar, R. A., & Escobar, R. A. (2016). La relación entre el pensamiento complejo, la educación y la pedagogía. *Reflexión*, 46(1), 88–99.
- Figueroa Ángel, M. X., Gutiérrez de Piñeres Botero, C., & Velázquez León, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas*, 13(1), 13. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.01>
- Galván, E. (2019). La educación inclusiva, una inversión de futuro. *Voces: Plena Inclusión*, 22.
- González Castellano, N. (2017). Multiple Intelligences and Learning Difficulties. *MLS Educational Research*, 1(1), 19–38. <https://doi.org/10.29314/mlser.v1i1.26>
- Gutiérrez Delgado, I. (2017). La teoría de las inteligencias múltiples de Down. Cuando el talento se transforma en inteligencia. *Investigación En Discapacidad*, 6, 2017–2122. <https://www.medigraphic.org.mx>
- Juárez, J. M., & Comboni Salinas, S. (2012). Epistemología del pensamiento complejo. *Reencuentro*, 65, 38–51.
- Kourkoutas, E. (2011). Reflexiones sobre la inclusión y los modelos de intervención en la escuela para el alumnado con necesidades educativas especiales. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 30(2), 127–138.
- Lerma Anguix, I. (2019). Las inteligencias múltiples en el aula. *Campus Educación. Revista Digital Docente*, IV (14), 50.
- EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica Organización de estados americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura*. 175.
- Martí Quiles, L. (2017). Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples y sus efectos sobre el rendimiento y la motivación en alumnos de 4 y 5 de educación primaria. *Universidad de Alicante*, 279.
- Méndez Valcárcel, A., & Del Teso Martín, E. (2017). La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Universidad de Oviedo*, 51.
- MINEDU. (2014). Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE. *Dirección General de Educación Básica Especial*, 1, 110. <https://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05bibliografiaparaebe/7guiaparaorientarlaintervencion-de-los-saanee.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). Educación básica especial y educación inclusiva. Balance y perspectivas. *Ministerio de Educación*, 1–106. <https://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05bibliografiaparaebe/9educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). Guía del Docente para orientar a las familias. *Dirección General de Educación Básica Especial*, 48. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Nadal Vivas, B. (2015). Revista de Educación Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 121–136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538>
- Peñaranda Pando, J. P. (2016). Pensamiento Complejo De Edgar Morin: Nueva Visión Del Conocimiento. *Reflexión*, 11, 129–137.

- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211–230. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n30.0.6195>
- Red de Educación Inclusiva. (2019). Educación inclusiva y de calidad. *Red Regional Por La Educación Inclusiva*, 1, 12. <https://elperuano.pe/noticia-educacion-inclusiva-y-calidad74093.aspx>
- Rodríguez Zoya, L. G. (2017). Problematización de la complejidad de los sistemas de pensamiento: un modelo epistemológico para la investigación empírica de los paradigmas. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 7(2), 025. <https://doi.org/10.24215/18537863e025>
- Ruiz Lara, B. C., & Torres Soler, L. C. (2017). Pensamiento complejo: transformación del aprendizaje. *Comunicación, Cultura y Política*, 7, 213–240. <https://doi.org/10.21158/21451494.n0.2016.1770>
- Solla, C. (2013). Guía de buenas prácticas en educación inclusiva. In *save the children España*. <https://www.observatoriodelainfancia.es/-oia/esp/documentosficha.aspx?id=4114>
- Tregón Martín, N. (2017). Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua. Diseño y evaluación de un programa de formación para el profesorado. *Universitat Jaume*, 495. <https://doi.org/10.6035/14003.-2017.214069>
- Yanes Guzmán, J. R. (2016). Pensamiento complejo abstracto en el aula. *Sophía*, 2(21), 121. <https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.05>

### Trayectoria académica

**Juan Rafael Juarez Diaz**

Dr. en Administración y Dr. en Ciencias de la educación; Maestro en Educación con mención en Investigación, Lic. en Educación con mención en ciencias sociales y Lic. en Psicología; así mismo, egresado del Doctorado en Psicología Educacional y Tutorial. Miembro de la Unidad de investigación-UNSM-T, durante el 2019. Ha desarrollado investigaciones en el campo de la educación, psicología y administración. Docente asociado adscrito al departamento de humanidades y ciencias sociales de la UNSM-T.

---

**Miedos, violencias y condición estudiantil en contextos de marginalidad urbana**

*Fears, violence and student condition in contexts of urban marginality*

---

Recibido: 25 de junio 2020    Evaluado: 05 de agosto 2020    Aceptado: 01 de noviembre 2020

**Darío Hernán Arévalos**

**Autor corresponsal:** dar.arevalos@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2154-3763>

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

**Como citar**

Hernán Arévalos, D. (2020). Miedos, violencias y condición estudiantil en contextos de marginalidad urbana. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 194-220.  
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.164>



© El autor. Este artículo es publicado por la *Revista EDUCA UMCH* de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

### Resumen

El presente artículo se propone analizar desde una perspectiva socioeducativa las relaciones entre las experiencias emocionales y la condición estudiantil de jóvenes de sectores populares. Los testimonios recogidos a estudiantes de dos escuelas secundarias enclavadas en zonas urbanas periféricas permiten examinar el modo en que las condiciones de vulnerabilidad signada por la degradación del tejido social, la desconfianza y la incertidumbre estructuran la vida afectiva. Los miedos existenciales se ponen de manifiesto debido a la arbitrariedad del aparato policial y a las situaciones de peligro que supone transitar por el barrio donde viven. Se concluye que la escuela ocupa un lugar central como espacio de pacificación de los vínculos valorado y reconocido por los entrevistados.

**Palabras claves:** *jóvenes estudiantes - sectores populares - marginalidad urbana – miedos – violencias*

### Summary

*The present article sets out to analyze from a socio-educational perspective the relationships between the emotional experiences and the student condition of young people from popular sectors. The testimonies collected from students from two secondary schools located in peripheral urban areas allow us to examine how the conditions of vulnerability marked by the degradation of the social fabric, mistrust and uncertainty structure affective life. The existential fears are revealed due to the arbitrariness of the police apparatus and the dangerous situations involved in traveling through the neighborhood where they live. It is concluded that the school occupies a central place as a space of pacification of the bonds valued and recognized by the interviewees.*

**Keywords:** *young students - popular sectors - urban marginality - fears - violence*

## Introducción

La juventud acarrea una historia de generaciones que han estado expuestas a procesos de exclusión, tanto material como simbólica. En efecto, la vida afectiva de este grupo social precisa ser entendida teniendo en cuenta las distintas formas de violencias que los atraviesan.

La violencia es un fenómeno multidimensional que requiere ser contextualizada en la trama de sociedades profundamente desiguales y polarizadas. En tanto cualidad relacional se encuentra asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales (Kaplan, 2009). De acuerdo con Tenti Fanfani (1999) los contextos de fragmentación y exclusión social dan lugar a la conformación de hábitos psíquicos y comportamientos violentos que dificultan los mecanismos de integración social. Se trata del advenimiento de lo que Auyero y Berti (2013) denominan *cadena de violencia*, principalmente presentes en espacios urbanos marginados donde la acción estatal es intermitente y contradictoria.

La desintegración del lazo social, el aumento de la incertidumbre y la desconfianza en ciertas configuraciones socio-espaciales pone de manifiesto una *despacificación de la vida cotidiana* que se encuentra en la base de la constitución subjetiva de los individuos (Wacquant, 2010). Una serie de investigaciones realizadas en barrios periféricos de la Provincia de Buenos Aires, Argentina (Kaplan, 2011, 2013; Kessler, 2012; Auyero y Berti, 2013; Gayol y Kessler, 2018) dan cuenta la cercanía de las y los jóvenes con la muerte. Lo cual nos lleva a advertir que en espacios sociales de violencias que se concatenan conectando el ámbito público y el mundo doméstico, la posibilidad de morir en la experiencia cotidiana dificultan la construcción de un porvenir.

A partir de lo expuesto es posible afirmar que en contextos de marginalidad urbana el tránsito por la escuela representa una experiencia de *intensa carga emocional* (Kaplan, 2016), en la medida que la condición estudiantil no puede deslindarse de las diversas situaciones de violencia que estructuran las vidas juveniles. La pregunta por el lugar simbólico que ocupa la institución escolar para las juventudes nos convoca a poner de relieve a la emotividad como una dimensión central de sus experiencias educativas. La condición estudiantil de este grupo social, en efecto, precisa ser entendida a partir de las

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

tensiones entre las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que atraviesan a las trayectorias sociales.

Este artículo recupera los principales resultados de una investigación socioeducativa<sup>1</sup> cuyo propósito es comprender las emotividades sobre la muerte que experimentan jóvenes estudiantes de sectores populares. Se presenta una dimensión de análisis<sup>2</sup> vinculada al miedo a morir joven que tiene lugar a partir de la violencia del aparato policial que establece un estado de sospecha hacia todos aquellos que circulan por el barrio a un determinado horario, con una indumentaria particular o por reunir ciertas características físicas. El miedo a una muerte temprana, a su vez, remite a situaciones de peligro que conlleva transitar por el barrio de residencia debido a los asaltos repentinos, al ataque de pandillas o patotas y a los secuestros. Las condiciones afectivas que los entrevistados manifiestan en sus experiencias sociales irrumpen en las instituciones educativas alterando la convivencia hecho por el cual se demanda a las mismas una serie de intervenciones orientadas a la pacificación de los vínculos que se tejen en su interior.

---

<sup>1</sup> La investigación doctoral lleva como título “Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas”. La misma se enmarca en los Proyectos:

UBACyT N° 20020170100464BA: “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos”. Período 2018-2020. Con sede en el Programa de Investigación “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos”, bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

PIP CONICET N° 11220130100289CO: “La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”. Con sede en el Programa de Investigación “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos”, bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires ideas y concepciones de los/as entrevistados/as (Arfuch, 1995; Piovani, 2007). Para ello, se estableció un muestreo intencional (Padua, 2000) no representativo de 40 estudiantes que asisten a los últimos años del nivel secundario

<sup>2</sup> Mediante una guía semiestructurada se relevaron aspectos vinculados a los miedos y la construcción de perspectivas de futuro en la socio-dinámica de la experiencia escolar.

### **Método**

En el análisis de la educación escolar es preciso dar cuenta de la dialéctica entre los condicionamientos objetivos y los sentidos que construyen los actores en su interacción. En oposición a una mirada sustancialista, se considera necesario proponer una matriz relacional que permita dar cuenta de la constitución de los individuos en configuraciones sociales particulares (Elias, 1990; Bourdieu, 1988; Kaplan, 2008). Así, es posible referirse a los procesos de socialización y subjetivación en sus interacciones constitutivas, en la singularidad de las instituciones escolares (Southwell, 2012).

Dado los objetivos y la naturaleza del problema de investigación se ha escogido un diseño de investigación de tipo interpretativo-cualitativo (Valles, 1997; Vasilachis de Gialdino, 2007) de carácter exploratorio. Dicho diseño permite un proceso de familiarización con el objeto de estudio, la construcción sucesiva de categorías y el enriquecimiento de la comprensión del problema de investigación. La estrategia metodológica propuesta concuerda con el interés de nuestro trabajo: contribuir al conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas que permitan una aproximación acerca de las experiencias emocionales sobre la muerte desde la propia perspectiva de las y los jóvenes estudiantes.

### **Resultados**

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos escuelas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. La recolección de los datos se realizó a partir de entrevistas en profundidad con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional que nos permita conocer las narrativas estudiantiles que nos permiten afirmar la existencia de dos maneras de transitar sus miedos existenciales. Desde una dimensión institucional los entrevistados temen a ser agredidos y a ser detenidos por la policía sin justificación. Desde una dimensión espacial, las y los jóvenes manifiestan sentir miedo a circular solos por su barrio de residencia debido a los asaltos, a las peleas entre distintos grupos y a los secuestros.

## El miedo a la violencia institucional

Los procesos de exclusión social en las últimas décadas han dejado marcas profundas en la experiencia vital de las y los jóvenes de sectores populares cuyas trayectorias sociales están signadas por los procesos de estigmatización y la violencia institucional (Arevalos, 2019).

De acuerdo con Elias (1987) el monopolio estatal de la violencia se encuentra representado por el ejército y la policía. Si bien estas instituciones cumplen una función necesaria en la pacificación interna de las sociedades, su poder puede ser utilizado en beneficio de sectores sociales reducidos. La legitimidad que asumen estas fuerzas de seguridad de producir violencia y muerte se justifica cuando se ejerce contra todos aquellos considerados “peligrosos” para la vida de la sociedad. El *racismo de Estado*, en efecto, es un mecanismo fundamental del poder moderno que supone establecer una distinción entre quien merece vivir y “lo que debe morir” (Foucault, 2000, p.230).

El miedo a la violencia institucional –representados fundamentalmente por la policía- que se recuperan de los testimonios recabados, refieren a una intervención sistemática del aparato represivo del Estado<sup>3</sup> que busca disciplinar a los habitantes de los barrios periféricos mediante la instauración de un estado de sospecha sobre aquellos que los transitan a un determinado horario, con una indumentaria particular o por reunir ciertas características físicas.

*Entrevistador: ¿Alguna vez te tocó tener problemas con la policía o conocer a jóvenes que los tuvieron?*

Entrevistado: Sí. Tuve amigos que cuando tenían quince años la policía se aprovechaba de ellos, los hacían correr delante del patrullero porque era de noche y venían caminando con capucha. Yo no lo vi, ellos me contaron. Y nunca me tocó a mí que me haya parado la policía.

*Entrevistador: ¿Por qué pensás que hay jóvenes a los que les toca pasar por situaciones así?*

Entrevistado: Creo que los etiquetan onda “¿Salen un sábado de noche con capucha? “Estos van a robar”. Como que los ven así. Y al ver que son pibes y no

---

<sup>3</sup> La estructura del sistema educativo argentino está conformada por cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Desde el año 2015 la escolaridad de carácter obligatorio está comprendida por las salas de 4 y 5 años del nivel inicial, 6 o 7 años de nivel primario (según jurisdicción) y 5 o 6 años de nivel secundario (según jurisdicción). En la Provincia de Buenos Aires el nivel secundario es de 6 años.

tienen reacción, no conocen sus derechos ni saben que no les pueden hacer esas cosas, se aprovechan. Eso pienso.

[Estudiante varón, 5to año]

*Entrevistador: ¿Alguna vez te tocó tener problemas con la policía o conocer a jóvenes que los tuvieron?*

Entrevistado: Una vez estábamos en mi casa y fuimos con un amigo a la vuelta, nos paró la policía y nos revisó, pero nos dejó ir al toque, nosotros no teníamos nada.

*Entrevistador: ¿Y cómo fueron tratados?*

Entrevistado: Normal, veníamos dando la vuelta a la esquina y cuando dimos la vuelta vi el patrullero y caminamos lo más bien, escuchamos la sirena, nos dicen “contra el móvil”, estaba el que nos revisaba y otro con una escopeta, nos preguntaron si teníamos droga encima y nos dejaron ir al toque, pero después nunca más nos pararon

*Entrevistador: ¿Por qué creés que les tocó vivir una situación así?*

Entrevistado: No sé, a la mayoría de mis compañeros es porque andan con camperas grandes, era invierno en esa época y andábamos con camperas grandes, estábamos encapuchados eran las 9 de la noche.

*Entrevistador: ¿Y eso puede ser un motivo?*

Entrevistado: Y sí...

*Entrevistador: ¿Tuviste miedo en ese momento?*

Entrevistado: Sí, tuve mucho miedo.

[Estudiante varón, 6to año]

El encuentro con la policía constituye una amenaza permanente sobre aquellos que transitan por el barrio. Los relatos dan cuenta de una micropolítica cotidiana en la que se imbrica la estigmatización socio espacial, las experiencias emocionales y los significados que las y los jóvenes construyen sobre la muerte. Las prácticas policiales diseminadas en los barrios periféricos constituyen una forma de ejercicio del poder sobre ciertos cuerpos que derivan en abusos y arbitrariedades que no solo se normalizan, sino que suelen ser muy difíciles de contrarrestar por la amenaza que ello supone a la propia integridad.

*Entrevistador: ¿Alguna vez te pasó de tener problemas con la policía?*

Entrevistada: A mí me paró una vez la policía, nos revisaron, no me trataron mal, pero sí he tenido amigos que han tenido problemas con la justicia. El otro día, a la vuelta de mi casa, pasó que una policía agarró a un chico que no había hecho nada, pero justo cerca de ahí, habían robado el celular a una chica, entonces la policía le dijo: “vos tenés algo que ver, te voy a cagar a palos”.

*Entrevistador: ¿La policía le dijo eso?*

Entrevistada: Sí, la policía le dijo eso a un chico que nada que ver.

*Entrevistador: ¿Y vos que hiciste?*

Entrevistada: No, nada. Yo traté de no mirar. Siempre trato de mirar para otro lado, porque si decís algo te metés en problemas.

[Estudiante mujer, 5to año]

El miedo a la violencia policial que se conforma a partir de la experiencia personal y/o en la vivencia de un par generacional, condiciona el modo de habitar el lugar de residencia, estableciendo límites para involucrarse ante situaciones de injusticias.

En los siguientes fragmentos de entrevistas, es posible observar que esta emotividad se liga con la posibilidad que “quedar pegados” ante un rastillaje policial:

*Entrevistador: Si tuvieses que hacer una lista de las cosas que te dan miedo en la vida ¿cómo sería?*

Entrevistado: Primero, ir a la cárcel. Segundo a las armas cuando las manipula otro, y perder algún familiar o personas cercanas.

*Entrevistador: Respecto al primero de los miedos que describiste, el de ir a la cárcel...*

Entrevistado: En mi barrio viven muchos chicos que andan robando y que lamentablemente son amigos míos desde la infancia. No los puedo dejar de lado porque algunos incluso viven en la misma cuadra y somos amigos de mucho tiempo. Tengo miedo a quedar pegado algún día por algo que hagan ellos, solamente por eso.

*Entrevistador: Supongamos que vos quisieras separarte de ese grupo ¿se enojarían?*

Entrevistado: Tengo una parte que son amigos y que no los dejaría por una cuestión sentimental, pero hay también otra parte que están conmigo solamente porque soy amigo de estos chicos, y si yo dejara de juntarme con ellos me lo reprocharían, sí.

[Estudiante varón, 6to año]

*Entrevistador: ¿Qué no te gustaría que te suceda en la vida?*

Entrevistado: Y estar preso. Tengo una hermana presa. No me gustaría estar preso tampoco.

*Entrevistador: ¿Hace mucho está?*

Entrevistado: Hace un año.

*Entrevistador: ¿La vas a ver?*

Entrevistado: Sí, sí.

*Entrevistador: Me decías que no te gustaría estar preso...*

Entrevistado: No, para nada. Estar preso es algo feo. Sí, pero si vos vivís en un lugar que siempre hay policías, hay quilombos<sup>4</sup>, puede ser que ahí estás más cerca de quedar pegado. Pero yo estoy cómodo, estoy tranquilo, yo sé que si no me mando ninguna cagada<sup>5</sup> estoy tranquilo, pero uno nunca sabe todo lo que puede pasar.

*Entrevistador: ¿Vos sentís que tu barrio influye?*

Entrevistado: ¿Estar alejado de la delincuencia, de esas cosas?

*Entrevistador: Me refiero a eso que me decías sobre quedar pegado...*

Entrevistado: Sí, sí. Ahora más porque el policía anda más. Está como más,

---

<sup>4</sup> Villa La Lata es un barrio ubicado en la periferia de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

<sup>5</sup> Se refiere a tener coraje frente a una situación de peligro.

digamos, violenta la policía. Bajan del patrullero con armas y te dicen: “pónganse contra el auto”. Aunque vos le expliques de buena manera “no estamos haciendo nada oficial, estamos tomando una cerveza en la esquina” ellos te dicen: “ustedes se juntan con esos de la moto tirando corte” y se justifican con eso para agredirte.

*Entrevistador: ¿Tirando corte?*

Entrevistado: Cortando la moto, haciendo ruido, no sé si habrás escuchado. Pasan... (Ruido de motocicleta). Hacen quilombo, les gusta hacer ruido.

*Entrevistador: ¿“Tirar corte” ya es motivo para que te puedan detener? ¿A todo el mundo le pasa?*

Entrevistado: No, depende. Si lo hacés a un horario, ponele muy de noche y si piensanque podés ser medio sospechoso, sí.

*Entrevistador: ¿Y por qué piensan que unos pueden ser sospechosos y otros no?*

Entrevistado: Por la moto que tenés, si no tiene todos los plásticos deben pensar que es robada. También por la ropa que usás, piensan que podés ser chorro y nada que ver.

[Estudiante varón, 6to año]

*Entrevistador: ¿Te ha pasado alguna situación incómoda con la policía?*

Entrevistado: Sí, sí. Una vez, mis primos, estaban andando en la plaza. Ellos estaban ahí, de caravana, digamos, estaban amanecidos. Yo me iba a jugar al fútbol temprano y me quedé ahí un rato con ellos. Charlando, charlando, cayeron los policías porque un vecino llamó a la policía porque estábamos en la plaza. Llamó a la policía, y vino el patrullero y entró a la plaza, los esposó y se los llevaron a los dos mayores.

*Entrevistador: ¿A vos también te llevaron?*

Entrevistado: No, porque soy menor. A mí me dijeron “Bueno pibe, tomatelá, no te quiero ver más acá”.

*Entrevistador: ¿Sabés que hicieron con tus primos*

*después?* Entrevistado: Después fueron a investigar a las

casas, esas cosas. *Entrevistador: ¿Después los liberaron?*

Entrevistado: Sí, sí, al rato, ya estaban ahí en el barrio. Por suerte nunca entré a unacomisaría.

[Estudiante varón, 6to año]

De acuerdo con Wacquant (2000) en ciertos contextos socioculturales la gestión punitiva de la miseria opera como una poderosa herramienta de control social, en la que la mano invisible del mercado se complementa con el puño de hierro del Estado. Las juventudes subalternas son presuntamente las mayores víctimas de estas urbanizaciones miserables. En la medida que al tiempo que son considerados como los culpables de su propio destino, son los principales destinatarios de una administración penal de lapobreza urbana.

Los sentimientos de confianza que son estructurantes de las relaciones humanas se desintegran junto a la degradación del tejido social reconfigurando el espacio público

comunitario. El temor al otro que se sustenta en los procesos de criminalización tiene como resultado la pérdida de identificación con el lugar de residencia y la disminución “de la capacidad colectiva de los pobres de operar sobre las fuerzas que actúan sobre ellos” (Wacquant, 2010, p. 2000). El miedo a la violencia institucional condiciona el modo de habitar el lugar de residencia estableciendo límites para desarrollarse plenamente junto a sus vecinos, de quienes también se teje un manto de sospecha.

### **El miedo a transitar por el barrio**

El análisis de los testimonios nos permite afirmar que el miedo a transitar por el propio barrio se liga con las diversas situaciones de violencia que atraviesan en su experiencia cotidiana.

*Entrevistador: ¿Al salir de la escuela, por ejemplo, alguna vez sentiste miedo?*

Entrevistado: Puede ser, sí. Cuando vuelvo del colegio y veo motos dando vueltas. Vengo con mi mochila y el celular. Más que nada tengo precaución.

*Entrevistador: ¿Te tocó pasar por alguna situación así?*

Entrevistado: Una vez que me quisieron robar afuera del colegio me sacaron un revólver. Bueno, pude escapar porque justo se cruzó un auto y me mandé para el otro lado y me metí a un negocio que había enfrente. Como vieron que entré al negocio se fueron.

*Entrevistador: ¿Qué sentiste en ese momento, era la primera vez que veías un arma?*

Entrevistado: No, no era la primera vez, pero sentí que iban dispuestos a todo, no los veía en sus cabales y sentí miedo, sí. Miedo a que me puedan pegar un culatazo o pegar un tiro.

[Estudiante varón, 5to año]

*Entrevistador: ¿Sentiste miedo alguna vez en tu barrio?*

Entrevistada: A las siete de la tarde los negocios cierran acá por los robos. Yo si salgo trato que no sea de noche o que mis viejos me acompañen, por lo menos hasta que me tome el colectivo. Es muy peligroso andar sola, te pueden hacer cualquier cosa, incluso te matan.

[Estudiante mujer, 5to año]

*Entrevistador: ¿Sentiste miedo alguna vez en tu barrio?*

Entrevistada: No, ahora no. Pero hace dos o tres años robaban en la 153 que es una calle transitada, la gente baja del micro y va por ahí. Pasaban chicos en moto y robaban a las señoras la cartera. Muchas veces vi a la gente desesperada sin saber qué hacer. Re feo todo. Por eso, no soy de andar sola y menos de noche. Eso sí me daría miedo. Pero cuando estoy con alguien el miedo no es igual.

[Estudiante mujer, 6to año]

*Entrevistador: Si tuvieses que hacer una lista de tus miedos ¿cómo sería?*

Entrevistado: Andar de madrugada solo en el barrio, sos pollo, sos plomo, te regalás, siempre está, el gil que te ve y dice “chau, lo arruinamos”, te cae uno en moto o caminando. Es jodido andar de noche, porque son todos conocidos y como mínimo te roban...

*Entrevistador: ¿Y después?*

Entrevistado: Si te defendés ahí te caen 20 más y te arruinan, a veces es mejor morir callado.

[Estudiante varón, 6to año]

Estas narrativas ponen en evidencia el riesgo permanente a que en cualquier momento y lugar “como mínimo te roban”, “te pegan un tiro” o “incluso te matan”. El miedo a circular por el barrio remite a las diversas situaciones de amenaza que experimentan las juventudes en sus trayectorias sociales. Estas experiencias descritas en la cual morir es una posibilidad nos conducen a afirmar que la condición de ser joven pareciera estarmás ligada a la cercanía con la muerte que con su lejanía.

Las y los entrevistados señalan que han tenido que aprender a convivir con estas situaciones mediante una serie de estrategias familiares y personales para disminuir el riesgo tales como “no andar solos”, transitar con “precaución” o directamente no salir durante ciertos horarios nocturnos. En algunas circunstancias, cuando el tránsito por lugares considerados peligrosos se torna ineludible el desarrollo de ciertas estrategias de evitación puede ser vital:

*Entrevistador: ¿Tuviste miedo en tu barrio?*

Entrevistado: Sí, de los chicos que están en las esquinas porque ellos no están seguros qué podés hacer.

*Entrevistador: ¿Cómo afrontas esas situaciones?*

Entrevistado: Yo trato de estar tranquilo y no mirar fijamente a nadie porque sé que es lo que te atrae los problemas. Caminar tranquilo como si no le estuviese dando bola a eso.

[Estudiante varón, 6to año]

*Entrevistador: ¿Cómo te sentís en tu barrio?*

Entrevistado: Tiene sus cuadras medias peligrosas, digamos. Están siempre todas oscuras y por ahí algún que otro gil que te quiere pelear.

*Entrevistador: Frente a esa situación que te genera incomodidad ¿Qué hacés?*

Entrevistado: Sigo caminando. No me interesa a mí. Pero si viene otro y me pide lahora, ya puede ser que me asuste.

*Entrevistador: ¿Qué hacés cuando te asustás?*

Entrevistado: Es importante cómo los mirás. Ponele, voy caminando, te hablan y si te equivocás con una mueca que hacés, no sé qué puede pasar. Por eso, cuando

alguien te pregunta algo vos tenés que hablarle bien, de buena manera. Le decís: “amigo ¿qué onda, todo bien?” y ya es otra cosa.

Entrevistador: ¿Eso influye?

Entrevistado: Y ahí ya se dio un vínculo, ya empezamos a hablar lo más bien.

[Estudiante varón, 5to año]

La mirada puede convertirse en uno de los principales motivos de pelea. “Mirar mal” en ocasiones, va más allá de ser un acto de descortesía para transformarse en un gesto de hostilidad hacia el otro o de falta de respeto (Kaplan, 2013). En estos fragmentos de entrevista los estudiantes destacan que la misma constituye un modo de afrontar situaciones de violencias e idear mecanismos de regulación de conflictos. La manera de mirar o evitar hacerlo en los casos aquí descriptos se encuentra fuertemente investida de supuestos y apreciaciones valorativas que pueden desencadenar o evitar futuros enfrentamientos. En efecto, para “*caminar tranquilos*” será fundamental “*no mirar fijamente a nadie*” dado que ello “*atrae los problemas*”.

En estos relatos se destaca que una mueca o un gesto facial puede ser motivo para que ocurra “*cualquier cosa*”, lo que pone en evidencia la importancia que ocupa la expresión corporal en las interacciones cotidianas en tanto mediadoras entre los sentimientos y la situación comunicativa. El mantenimiento del control expresivo que refieren los estudiantes constituye una estrategia de prevención ante la posibilidad de que un gesto disruptivo desencadene una golpiza o incluso la posibilidad de que “*te maten*”. A la luz de la noción de escena esbozada por Goffman (2009), es posible interpretar que la forma de presentación hacia los demás dependerá de la información que deseamos transmitir dado que la misma contribuye a definir la situación de la interacción. Esta fachada deberá estar acorde con el escenario -*setting*- de lo contrario podrá generar una sensación embarazosa a los interlocutores. La impresión que los estudiantes pretenden ofrecer en estos casos, puede entenderse como una forma de “*atemperar cualquier expresión de riqueza, fortaleza espiritual o autorespeto*” (Goffman, 2009, p. 23).

En estos testimonios también se destaca la importancia de los gestos faciales y el modo de hablar como modo de transmitir seguridad, reserva, miedo o empatía según lo demande el contexto. En efecto, en el encuentro cara a cara con el otro, esta expresividad adquiere sentido dentro de un orden simbólico compartido en la interacción social. Coincidiendo

con Le Breton, los rostros no tienen significación propia en sí, sino que son el resultado de “una negociación recíproca (...) sustentada en las palabras dichas, en los gestos y mímicas intercambiadas” (Le Breton, 2010, p. 108).

*Entrevistador: ¿Y cuáles son las cosas que menos te gustan del barrio donde vivís?*

Entrevistada: Y a veces es inseguro, más que nada de noche. Igual, no soy de andar sola y menos a cierto horario. Siendo mujer es jodido. Mis viejos me joden, pero con razón, de no andar sola por ahí, más allá de que conozco a todos por acá.

*Entrevistador: ¿Conocés casos de chicas como vos que hayan pasado situaciones feas?*

Entrevistada: Sí. A una amiga del barrio casi la secuestran. La siguieron con un auto, ella al principio no se había dado cuenta. Pero en la esquina de su casa, acá a la vuelta, se dio cuenta y se metió en un almacén. Entró y le dijo a la señora que atiende. Salieron con el marido y el auto ya se había ido. Pero se re asustó, andá a saber si era para robarle o secuestrarla.

*Entrevistador: ¿Eso pasó hace mucho?*

Entrevistada: El año pasado. Ahora no sale sola nunca, por miedo a que le pase cualquier cosa.

[Estudiante mujer, 6to año]

*Entrevistador: ¿Tuviste miedo en tu barrio?*

Entrevistada: Una vez con mi prima salimos cerca de su casa, pero no a bailar, sino a un cumpleaños. Volviendo a su casa, una camioneta empezó a perseguirnos.

O sea, pasaban de largo y después aparecía de nuevo por la calle donde estábamos.

*Entrevistador: ¿Y ustedes qué hicieron? ¿Qué sintieron?*

Entrevistada: Nos dimos cuenta porque empezó a pasar varias veces por donde nosotros caminábamos. Empezamos a caminar rápido, casi corriendo. Por suerte estábamos cerca, yo creí que nos iba a pasar cualquier cosa.

*Entrevistador: ¿No había nadie para pedir ayuda?*

Entrevistada: No, allá en la madrugada no hay nadie en la calle. Ni un policía. Igual fue la única vez que sentí esa sensación de no saber qué te puede pasar. Capaz porque no salgo tanto.

*Entrevistador: ¿Y conocés amigas que hayan pasado por una situación similar?*

Entrevistada: Con la camioneta no, aunque se habla de una camioneta blanca en internet, pero a nadie le pasó. Si han tenido miedo de andar solas en la calle a la madrugada, por los robos y porque no hay policías si alguien te quiere hacer algo.

[Estudiante mujer, 5to año]

El temor a transitar por el barrio que las estudiantes manifiestan va desde situaciones de acoso sexual hasta la posibilidad de terminar siendo secuestradas. Las situaciones de inseguridad que describen las conducen a llevar a cabo ciertas estrategias de prevención ante la posibilidad de peligro de muerte. Entre ellas se encuentran: “mirar para todos

lados”, “solicitar ayuda en una casa” o “caminar rápido”.

El recrudescimiento de la percepción, amenaza, condiciona a que los individuos busquen desde sus entornos privados y personales estrategias biográficas para llevar adelante sus vidas, más allá del peligro que suscitan ciertos espacios sociales donde los mismos transitan. Los entrevistados señalan que llevan a cabo estrategias de defensa personal, tales como aprender un arte marcial o desarrollar ciertos modos de llevar el cuerpo para imponer respeto ante los otros con el objetivo de disminuir el riesgo:

*Entrevistador: ¿Alguna vez pasaste por situaciones que produjeron miedo?*

Entrevistado: Sí, antes me daba mucho miedo andar caminando por el barrio, por los pibes que paran en la esquina que siempre están buscando bardo.

*Entrevistador: ¿Y qué hiciste para afrontar esas situaciones?*

Entrevistado: Me puse a practicar taekwondo.

*Entrevistador: ¿Hace mucho que practicás? ¿Hubo un cambio a partir de ese momento?*

Entrevistado: Hace dos años. Es defensa personal, no es para pelear por pelear. Pero ahora me sé defender, si alguien viene a joderme me la banco y me paro de manos. Esa es la diferencia con antes.

[Estudiante varón, 5to año]

*Entrevistador: ¿Alguna vez pasaste por situaciones que produjeron miedo en tu barrio?*

Entrevistado: A veces hay situaciones que sí o sí tenés que bancártela, no podés agachar la cabeza porque te toman de boludo y cagaste, no paran de joder te. Una vez, te digo, hace como dos años iba llegando a lo de mi prima que vive a 5 cuadras y vinieron unos pibes que son de La Lata<sup>6</sup>. Yo conocía algunos porque jugábamos a la pelota acá a la vuelta. Vinieron y me pidieron plata, les dije que no tenía y uno de ellos me empezó a apurar. Yo me le planté y le dije “bueno dale, mano a mano”. Como había algunos que me conocían y sabían que me la aguanto<sup>4</sup>, que, si yo tengo que pelear, peleo; se metieron y no terminó pasando nada. Pero a veces tenés que plantarte, porque de lo contrario no te respetan.

[Estudiante varón, 5to año]

De acuerdo con Garriga Zucal (2010) en ciertos contextos socioculturales la cultura del aguante expresa una experiencia corporal que organiza las identidades personales y grupales con alto valor simbólico frente a las situaciones de amenaza. “Bancársela” o “aguantársela” puesto de manifiesto en las narrativas de los estudiantes, opera como una forma de

---

<sup>6</sup> La Lata es un barrio ubicado en la periferia de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

preservación ante el miedo a ser agredidos. Defenderse mediante la violencia, en efecto, constituye una marca de distinción que les permite demostrar a los demás que poseen los recursos suficientes para ser respetados.

Goudsblom (2008), retomando los aportes de Elias (1987), afirma que el respeto y el afecto son las dimensiones de la vida social con mayor valor simbólico en nuestras sociedades contemporáneas. En efecto, la movilización de recursos de defensa personal que desarrollan los estudiantes precisa ser entendida en relación con la amenaza de ser humillados en público, en la que no solo se pone en juego la imagen de sí ante los demás en el presente, sino también las futuras situaciones de peligro en el futuro.

Las amenazas permanentes que supone tener que transitar por el propio barrio conducen a los estudiantes a movilizar una serie de recursos orientados al mantenimiento del respeto y a la auto-preservación. Aun cuando estas estrategias conlleven problemas de convivencia en las escuelas a las que asisten:

*Entrevistador: ¿Sentiste o sentís miedo a alguien?*

Entrevistado: Sí, una vez sentí miedo cuando un compañero me mostró un cuchillo, no era amigo mío, pero lo conocía hacía tiempo y me llevaba bastante bien, era un miedo de que si alguna vez pasaba algo podía sacar un cuchillo y hacerme daño, era un cuchillo así (hace gestos con las manos) y me lo mostró, encima en la escuela.

*Entrevistador: ¿Y por qué te lo mostró?*

Entrevistado: Para decirme: “no se metan conmigo que tengo un cuchillo”.

*Entrevistador: ¿Qué pasó en la escuela, lo usó alguna vez?*

Entrevistado: No. Me dijo que nunca lo iba a usar en la escuela, porque él venía a estudiar y no a pelear.

*Entrevistador: ¿Pero lo traía habitualmente?*

Entrevistado: Lo traía habitualmente, tengo entendido que supuestamente lo usaba por defensa, por si le llegaban a robar o si alguna vez se peleaba con alguien en la calle. Esome dijo, lo que me generó miedo.

[Estudiante varón, 5to año]

*Entrevistador: ¿Sentiste alguna vez miedo de alguien en la escuela?*

Entrevistada: Antes sí, cuando era más chica sí, antes el colegio era heavy. Vos venías y estaban las pibas que no las podías ni mirar porque te pegaban directamente, algunas traían cuchillos a la escuela y te asustaban. No venían a estudiar, sino a armar bardo.

*Entrevistador: ¿Y sabés por qué llevaban ese tipo de cosas a la escuela?*

Entrevistada: Porque se querían hacerse ver, onda, “mirá lo que te puede pasar”.

*Entrevistador: ¿Y alguna vez te sucedió algo con eso?*

Entrevistada: No, por suerte no. Yo igual siempre trataba de que mi hermano o mi viejo me vengan a buscar, porque no sabés si te puede pasar algo afuera.

*Entrevistador: ¿Y siguen pasando cosas así?*

Entrevistada: No, ya no. A una de ese grupo la acusaron con la directora y llamaron a los padres y todo. Desde ese momento no se vieron más cosas así. En la escuela se hablade estas cosas, tenemos talleres de convivencia donde vienen de gente de afuera para hablarnos. También ayuda mucho que vos puedas contar si ves algo raro como lo que te conté al director o preceptor.

[Estudiante mujer, 5to año]

*Entrevistador: ¿Alguna vez sucedió que en la escuela haya ocurrido conflictos por problemas que sucedieron en el barrio?*

Entrevistado: Si pasó muchas veces, porque hay bronca entre pibes de distintos colegios o por problemas entre bandas. Por eso, muchas veces en la puerta se juntan y dicen: “vamos a darle”.

*Entrevistador: ¿Y alguna vez te tocó o algún compañero estar en una situación así?*

Entrevistado: Sí. Hace dos años me tocó a mí, por una chica que salía conmigo. Yo no sabía que ella había sido novia de un pibe que para acá a la vuelta y que también viene ala escuela, pero a la tarde. Vino al mediodía cuando yo salí de clases, vino con otros pibes. Por suerte intervino el preceptor y el director del colegio. Se reunieron connosotros y arreglamos las cosas. Yo sé que no tenía la culpa, que yo no le había hecho nada malo a nadie, pero eso no se lo podés a hacer entender a alguien que está sacado<sup>7</sup>¿entendés? Por eso, lo mejor que pudo pasar es que intervenga alguien neutral, un adulto que nos ayude a entender.

[Estudiante varón, 6to año]

*Entrevistador: ¿Conocés situaciones de conflicto en el barrio que terminaron mal?*

Entrevistado: Sí, de vez en cuando se arma quilombo en la puerta o en la esquina de la escuela.

*Entrevistador: ¿Y cómo se resuelven esos problemas?*

Entrevistado: A veces separa alguien de la escuela, un adulto. Pero no siempre, porque a veces hasta que alguien aparezca la cosa ya pasó. Igual, al otro día, se trata de resolver, o sea, más si es una pelea entre chicos que vienen a esta escuela. Hacen reuniones con los padres, se busca llegar a acuerdos.

*Entrevistador: ¿Crees que funcionan estas medidas?*

Entrevistado: Sí, yo creo que, si no fuera así, un problema, una pelea empieza un día y no se termina más. Si nadie ayuda a hacerte entrar en razón, no se termina más.

[Estudiante varón, 6to año]

Las narrativas estudiantiles dan cuenta “diferentes tipos de violencia que se concatenan formando una cadena que conecta la calle y el hogar, la esfera pública y el espacio doméstico” (Auyero y Berti, 2013, p.118). En este sentido, mostrarse como

---

<sup>7</sup> Se refiere a estar furioso, enojado

violento o amenazante no solo opera como un medio para imponer miedo frente a los pares generacionales a nombre de “*conmigo no te metas*” o “*mirá lo que te puede pasar*” sino también para preservarse con vida ante el peligro que supone el ataque de pandillas o asaltos repentinos en su experiencia por fuera de la escuela.

En el pasaje por la escuela y en las relaciones que allí tienen lugar vamos internalizando las imágenes que los otros nos devuelven hasta configurarnos una autoimagen. En ese tránsito nos fabricamos una imagen acerca de cuánto valemos para los demás y para nosotros mismos. Al detenernos en este punto, es preciso recuperar de los testimonios presentados el lugar que las y los estudiantes le atribuyen a la intervención institucional mediante el diálogo con los directivos, preceptores y/o docentes frente situaciones de violencia que provocan miedo en su interior y alteran la construcción de los vínculos escolares.

Por ello al referirnos anteriormente a la desintegración del lazo social, el aumento de la incertidumbre y la desconfianza en ciertos contextos socioculturales, no debemos perder de vista que las instituciones escolares siguen siendo un ámbito de socialización y reconocimiento fundamental en las biografías estudiantiles de los sectores populares. La institución escolar puede colaborar en reparar las heridas sociales al reconocer los daños individuales y colectivos que provocan marcas subjetivas en nuestra memoria biográfica. Ello en la medida que las relaciones que se tejen su interior cumplen un rol vital al intervenir sobre aquello que la sociedad segrega y denigra.

### **Discusión**

El miedo es una emoción asociada a la percepción de un peligro inmediato o con la anticipación de una amenaza que excede la posibilidad de control de los individuos (Delumeau, 2002; Elias, 1989). Esta emoción es consecuencia de un juicio axiológico y cognitivo que remite a un lugar, un horario o una persona considerada a todas luces amenazante (Kessler, 2009).

Si bien, sentir miedo es algo “innato” en los seres humanos, la forma en que esta emotividad se manifiesta depende de las experiencias de vida en que nos encontramos

inmersos en el marco de un contexto histórico determinado.

Las juventudes de sectores populares son quienes se encuentran más afectadas por los procesos de exclusión social. Estas condiciones objetivas estructuran modos de ser, de sentir y de vivir. A este respecto, hemos indagado por las relaciones entre una cierta sensibilidad epocal y los sentidos que este grupo social construyen sobre la propia existencia en contextos de marginalidad urbana.

La desintegración del lazo social y la violencia en el espacio público comunitario puede dar lugar a que los individuos se encuentren en una relación de proximidad con la muerte. Los barrios periféricos de las ciudades en donde las y los jóvenes construyen su biografía social, no solo se encuentran signados por asesinatos ocurridos debido a rivalidades entre miembros de distintos barrios, por ajuste de cuentas o por asaltos repentinos; sino por la forma específica que asumen las instituciones estatales de protección y seguridad social, en donde existe un “repliegue de los componentes sociales y económicos del estado, con la consiguiente desintegración del espacio público y el resquebrajamiento de los lazos sociales en el corazón urbano” (Wacquant, 2010, p.12).

Debido al incremento de la exclusión social de amplios sectores de la población, las juventudes de sectores populares se convierten en supernumerarios cuyas vidas son desechables (Castel, 1998). Wacquant (2010) afirma que en ciertas configuraciones socio-espaciales de nuestra región las condiciones vitales son más inseguras debido a que la violencia institucional afecta la vida de miles de personas, sobre todo de las y los jóvenes<sup>8</sup>. Ello en la medida que las instituciones del Estado penal además de no poseer con “una larga tradición de respeto por la ley” (Wacquant, 2010, p. 202); se convierten en productoras de una violencia orientada al control social y a la gestión punitiva de la pobreza (Wacquant, 2001; Auyero y Berti, 2013; Kessler, 2012).

---

<sup>8</sup> En Argentina, las muertes violentas de jóvenes son sistematizadas anualmente por la Coordinadora contra la Represión Policial- CORREPI- que realiza un trabajo estadístico sobre las tasas de mortalidad por parte del aparato represivo del Estado. En su último informe correspondiente al año 2019, señala que cada 19 horas muere un individuo en un suceso de gatillo fácil y que esta forma de morir es la principal causa de muerte de las y los jóvenes de sectores populares. Para más información: <https://www.correpi.org/2019/archivo-2019-cambiamos-nos-deja-una-muerte-cada-19-horas/> sobre sus propios vecinos, entre los cuales se encuentran amigos de la infancia, compañeros de escuela, familiares, entre otros.

La violencia institucional que atraviesa las experiencias de vida de las y los jóvenes más vulnerables es una de las expresiones más brutales de los discursos sociales que los condenan a la condición de eternos sospechosos. Acusados como los culpables de todos los males que aquejan a la paz y seguridad social (Kaplan, 2009, 2011, Kessler, 2009) consideramos que la proximidad que las juventudes establecen con la muerte está en íntima relación con los procesos de estigmatización de los discursos sociales imperantes (Bericat Alastuey, 2005; Saez, Adduci y Urquiza, 2013) como así también con la estructura de las posiciones y oportunidades vitales donde sus vidas tienen menor valor. Por ello recuperamos la noción de *estigma* acuñada por Goffman (2008, 2009) dado que la misma referencia a una categoría que remite a un atributo profundamente desacreditador que cobra significado en la interacción social. Esa desacreditación funciona inferiorizando a unos y reafirmando la posición privilegiada de otros. La estigmatización, en tanto proceso relacional, afecta significativamente a la experiencia subjetiva de quienes la padecen. Al situarnos desde esta perspectiva, entendemos que el racismo de estado (Foucault, 2000) se materializa a partir de la estigmatización territorial de la pobreza, sobre todo de quienes la habitan. La relación de poder que se establece a partir de la atribución de rasgos negativos hacia ciertos grupos sociales, responde a una distancia real o simbólica que se fundamenta a través de una demarcación socio-espacial (Kaplan, 2012; Kessler, 2012).

Investigar las experiencias emocionales desde un enfoque socioeducativo resulta relevante en la medida que las mismas tienen efectos simbólicos sobre los procesos de socialización y subjetivación de las y los jóvenes. Para ello se han recuperado las voces de las(os) estudiantes, teniendo en cuenta que los posicionamientos desde los cuales actúan nos permiten acceder a un sistema de categorías e interpretaciones, mediante la cual otorgan sentido a una diversidad de situaciones y prácticas (Kaplan, 2008).

### **Conclusión**

Los relatos estudiantiles permiten considerar que el miedo a una muerte temprana estructura ciertos modos de ser y de existir. A este respecto, nos hemos propuesto indagar el modo en que esta emotividad se pone de manifiesto en las dinámicas sociales donde las(os)

jóvenes de sectores populares construyen su subjetividad.

Desde una dimensión institucional el miedo a morir que supone transitar por el barrio acontece frente a los abusos y arbitrariedades de la policía que recae sobre aquellos que circulan a un determinado horario, con una indumentaria particular o reúnen ciertas características físicas. En ocasiones, el temor a ser detenidos sin justificación se liga con la posibilidad de “*quedar pegados*” ante un rastrillaje policial. Motivo por el cual las(os) jóvenes evitan intervenir ante situaciones de injusticias y violencias que recaen

Desde una dimensión espacial, los miedos existenciales que los estudiantes describen se deben a los asaltos repentinos, a las peleas entre distintos grupos y a los secuestros que suceden en su lugar de residencia. Esta emotividad se liga con diversas situaciones de peligro que los conduce a desarrollar una serie de estrategias de supervivencia para disminuir el riesgo. Entre las mismas se encuentran: estrategias familiares y personales de prevención como evitar salir solos de su hogar, transitar con precaución o directamente no salir durante ciertos horarios nocturnos; estrategias de evitación, puesta de manifiesto a través de ciertas formas de control de la expresividad corporal; estrategias de defensa personal tales como aprender un arte marcial o desarrollar ciertos modos de llevar el cuerpo para imponer respeto frente a todo aquel que pueda resultar amenazante a la propia integridad.

La muerte juvenil como posibilidad concreta en la vida cotidiana en ciertos espacios sociales no solo comporta el declive en la esperanza de vida en la comunidad, sino que moviliza un conjunto de estrategias colectivas orientadas a minimizar el riesgo y a poder construir una narrativa presente y futura. En efecto, los soportes afectivos que se establecen junto a los otros es lo que da sentido a su existencia social.

Las imbricaciones entre los contextos sociales, las dinámicas y características de las instituciones escolares y los procesos de subjetivación que allí tienen lugar, son de suma relevancia para comprender las emotividades que los atraviesan. Al situarnos desde esta perspectiva nos preguntamos por el modo en que los miedos existenciales se ponen de manifiesto en la dinámica escolar. Fundamentalmente teniendo en cuenta que en la escuela

conviven individuos de la misma generación que comparten experiencias, conforman amistades, grupos de afinidad, solidaridades, como así también relaciones conflictivas que devienen de vivir junto a otros diferentes. Además, porque esta institución es un espacio de encuentro con las generaciones adultas, quienes son vistas por las(os) jóvenes como actores centrales en sus experiencias sociales y educativas.

Las y los entrevistados afirman que debido a las diversas situaciones de peligro que conlleva transitar por el barrio, algunos estudiantes portan elementos tales como navajas o cuchillos para protegerse. La presencia de estos objetos en el espacio escolar provoca conflictos en la convivencia junto a los otros y, a su vez, puede poner en riesgo la permanencia de las(os) estudiantes en la institución. En ciertos casos, cuando los directivos, preceptores y/o docentes son alertados sobre la portación de estos elementos, intervienen reuniéndose con los padres y los estudiantes. A diferencia de lo que sucede con otras instituciones del estado como la policía, los adultos de la institución escolar buscan dirimir los conflictos mediante el diálogo con las(os) jóvenes involucrados. En efecto, en contextos de violencias que se encadenan (Auyero y Berti, 2013), la escuela se constituye como un espacio de pacificación de los vínculos sociales reconocido y valorado por las(os) estudiantes.

Comprender los sentidos juveniles sobre la vida y la muerte, requieren dar cuenta de las profundas imbricaciones entre las condiciones materiales y simbólicas de existencia y la estructura emotiva que se configura a partir de estas (Elias, 1987; Kaplan, 2016). A este respecto, las vidas estudiantiles aquí descritas expresan la fragilidad de la existencia contemporánea, cuyos efectos resuenan en la cotidianeidad escolar.

### **Conflicto de intereses**

El autor declara que no tiene ningún tipo de conflicto de intereses en el desarrollo de su presente investigación.

### **Responsabilidades éticas o legales**

Los participantes, en esta investigación, dieron su consentimiento para el tratamiento de los datos requeridos; asimismo, se les informó sobre los fines académicos de la información.

### **Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)**

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (ChatGPT u otros)

### **Financiamiento**

La investigación se realizó con los recursos propios del autor.

**Correspondencia:** [dar.arevalos@gmail.com](mailto:dar.arevalos@gmail.com)

## Referencias

- Arevalos, D. H. (noviembre de 2018). Gestionar la propia vida ante situaciones de roce con la muerte. Un análisis de la estructura emotiva de las y los estudiantes de educación secundaria. En *VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ISBN 978-987-4923-69-1.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Bericat Alastuey, E. (2005). La cultura del horror en las sociedades avanzadas. De la sociedad centrípeta a la sociedad centrífuga. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N° 110, 2005, pp. 53-90.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Castel, R. (1998). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Una crónica del salariado. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delameu, J. (2002). *El miedo en Occidente*. Madrid, España: Taurus.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1989). *La soledad de los moribundos*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Garriga Zucal, J. (2010). *«Nosotros nos peleamos»: violencia e identidad de unahinchada de fútbol*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Gayol, S. y Kessler, G. (2011). La muerte en las ciencias sociales. Una aproximación. *Persona y Sociedad*. 25(1), pp. 51-74.
- Gayol, S. y Kessler, G. (2018) *Muertes que importan. Una mirada sociohistórica sobre los casos que marcaron la Argentina reciente.*
- Goffman E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C.V. Kaplan (Coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 13-28). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.
- Kaplan, C. V. (2008) (Coord.). *La civilización en cuestión*. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2009). Destinos escolares en sociedades miserables. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.). *La Escuela Media en Debate* (pp.179-192). Manantial: Buenos Aires.
- Kaplan, C.V (2011). *Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes*. Propuesta Educativa N°35, FLACSO. P.95-103.
- Kaplan, C. V. (2012). *Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización*. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En C. V. Kaplan, L.
- F. Krotzsch, y V. Orce, *Con ojos de joven Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil* (pp. 15-78). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

- Kaplan, C.V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp.45-65). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2016). El racismo de la violencia. En C. V. Kaplan y M. Sarat (comp.) *Educación y procesos de civilización*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C.V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad*. Sociología del temor al delito. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Kessler, G. (2012) *Las consecuencias de la estigmatización territorial*. Reflexiones a partir de un caso particular. Espacio en blanco, Ser. Indagaciones vol. 22 no. 1 Tandil ene./jun. 2012. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151594-852012000100007](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151594-852012000100007)
- Le Breton, D. (2010). *Rostros*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.
- Padua, J. (2003). “El muestreo”. En Padua, J.; I. Ahmant; H. Apezechea y C. Borsotti: *Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Piovani, J. I. (2007). “La observación”, “La entrevista en profundidad” y “Otras formas de análisis”. En: Marradi, Antonio, Archenti, Nora y Piovani, Juan Ignacio. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Saez, V., Adduci, N. Y Urquiza, S. (2013) “Cuando la escuela es noticia en los diarios. La criminalización mediática”. En C.V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 215-238). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

- Southwell, M. (2012) (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, Cultura e Instituciones*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea*. Revista Sociedad, (14), 7–28.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007) (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Valles, M. (1997): *Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis Sociología.
- Valles, M. S. (2002). *Cuadernos Metodológicos, Entrevistas cualitativas*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto: ensayos sobre marginalización y penalización*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

## **Trayectoria académica**

### **Darío Hernán Arévalos**

Posdoctorado en la Universidad Estadual de Londrina (UEL), Programa de Pós-graduação em Educação (PPEdu) de la Universidad Estatal de Londrina, Paraná, Brasil. Doctor de la Universidad de Buenos Aires, Área Ciencias de la Educación (UBA). Licenciado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires (IICE, FFyL/UBA). Ayudante de Primera de la Cátedra Teorías Sociológicas y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Dicta cursos de posgrado en universidades nacionales y extranjeras. Investigador del Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA; bajo la dirección de la Dra. Carina V. Kaplan.

Integrante del Grupo de Pesquisa “Processos Civilizadores” (GPROC) con sede en la Universidade Estadual de Londrina (UEL/Brasil) y registrado en el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico do Brasil (CNPq).

---

**Valores literarios en Los ríos profundos**

*Literary values in the deep rivers*

---

Recibido: 31 de julio 2020 Evaluado: 02 de septiembre 2020 Aceptado: 18 de noviembre 2020

**Humberto Collado Román**

**Autor corresponsal:** [humbertocollado77@hotmail.com](mailto:humbertocollado77@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-6215-4329>

Universidad Seminario Evangélico de Lima, Perú.

**Como citar**

Collado, H. (2020). Valores literarios en Los ríos profundos. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 221-243. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.163>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

## Resumen

Los valores literarios forman la mente y el corazón de los estudiantes, impactando a unos más que otros, según nuestra sensibilidad y el hábito en la lectura de los libros.

De esta forma aprendemos el sentir del alma de los hombres, mediante la literatura: “La lectura, aunque sea fragmentaria, de Homero, Shakespeare, Balzac, Dostoievski y Martí, puede enseñarnos, más sobre la condición humana que el resto de nuestro saber”. (Espinoza, 1992).

En cambio, para Max Scheler los valores son aprendidos en una manera: emotiva, psicológica, lógica y del pensamiento. Siendo una de las características de los valores la jerarquía (éticos y estéticos), la cual gradúa los valores concebidos en forma a priori: “Valores sensibles: agradable- desagradable, gozar-sufrir. Valores vitales: salud, vejez, muerte. Valores espirituales: estéticos, jurídicos, gnoseológicos, etc. Valores religiosos: felicidad, desesperación, amor, entre otros; llegando a descubrir el odio, el amor, el acto moral”. (como se citó en Morrero, 1913).

Como vemos los valores son importantes en la vida de la cultura de la sociedad y de los hombres. Siendo importante buscar el nexo entre la cooperación entre unos y otros.

**Palabra clave:** la literatura cumple importantes funciones en relación con los valores literarios, que se vincula con lo humano, lo social dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

## Summary

*Literary values shape the minds and hearts of students, impacting some more than others, according to our sensitivity and habit in reading books.*

*In this way we learn the feeling of the soul of men, through literature: "The reading, even fragmentary, of Homer, Shakespeare, Balzac, Dostoevsky and Martí, can teach us more about the human condition than the rest of our knowledge". (Espinoza, 1992).*

*Instead, for Max Scheler values are learned in one way: emotional, psychological, logical and thoughtful. Being one of the characteristics of the values the hierarchy (ethical and aesthetic), which graduates the values conceived in a priori way: "Sensitive values: pleasant-unpleasant, enjoy-suffer. Vital values: health, old age, death. Spiritual values: aesthetic, legal, gnoseological, etc. Religious values: happiness, despair, love, among others; getting to discover hatred, love, the moral act". (Cited by Morrero, 1913).*

*As we see the values are important in the life of the culture of society and of men. It is important to find the nexus between the cooperation between one and the other.*

**Key word:** literature fulfills important functions in relation to literary values, which is linked to the human, the social within the teaching-learning process.

## **Introducción**

Hay diferentes modos de valorar de las personas, ya que se justifica la convicción de que los valores dependen de la persona que la valora. Hay pues ciertas paradojas entre los subjetivistas y objetivistas. Por tanto, podemos decir que los valores tienen que ser interpretados como que los valores valen y tienen significados importantes en las personas, produciéndose la interacción con su ambiente.

El destacado educador García Alzola plantea siete valores: “humano, social, estético, cultural, moral, intelectual y recreativo” (como se citó en Espinoza, 1992).

Los estudios valorativos en la novela *Los ríos profundos* de Arguedas J.M. nos conducen a centrarnos en considerar los valores literarios siguientes:

### **Valor estético**

La literatura en su esencia está presidida por el sentido de la belleza, de allí que principalmente encierra valores estéticos. De tal manera que la lectura de un texto se convierte o nos brinda el goce estético. Además, estimula la reflexión frente a contenidos diversos de la cultura.

En cuanto al aprendizaje literario, según (Victorio, 1999). Sostiene que “el alumno entra en contacto con el uso del lenguaje expresivo o estético, al emplear algunas figuras literarias y así adquiere el gusto literario y el hábito de la lectura creadora”.

### **Valor humano**

El valor humano es importante en la literatura porque permite comprender al hombre con sus dificultades. El estudiante aprende a conocer más objetivamente al ser humano en sus motivaciones y reacciones ante las adversidades, ante sus debilidades y grandezas. Estas situaciones le permiten conocerse a sí mismo.

### **Valor social**

Facilita ponernos en contacto con las diferentes clases sociales, y nos permite arribar a

juicios de valor sobre la convivencia humana en la sociedad: los conflictos, las luchas y las reivindicaciones entre los sectores sociales de una época a otra. En donde se observa el despotismo de los tiranos, las argucias de los demagogos, la indignidad de los ambiciosos y la humillación de los marginados.

### **Valor cultural**

Se percibe con más notoriedad en la obra literaria porque está estrechamente relacionada con la vida sociocultural de una época. Es por eso que los estudiantes perciben favorablemente este valor al entrar en contacto con las manifestaciones culturales de una época en una determinada realidad. En consecuencia, en la épica, la novela, en el cuento, en el teatro podemos ver una sociedad con sus rasgos culturales, con sus costumbres, tradiciones, modas, lenguaje y folklore, etc.

### **Valor ético-moral**

Permite distinguir objetivamente la conducta humana y observar lo positivo y negativo, examinando las diversas manifestaciones del bien y del mal. Estamos convencidos de que la literatura y los valores ejercen influencia en la conducta de los estudiantes y de nuestra sociedad.

### **Valor intelectual**

Según (Victorio,1999) “El valor intelectual incentiva el pensamiento crítico, en donde los alumnos hacen comparaciones, inferencias, análisis y síntesis”.

Por tanto, la lectura de obras literarias permite a los estudiantes encontrar nuevos secretos, mensajes, personajes, escenarios, medio ambiente, etc.

### **Valor filosófico**

Estimula la meditación, la recapitación, la abstracción y el pensamiento crítico. En donde se infiere y se busca las causas y ontologías, como el ser en la vida, la muerte, el amor, la guerra, las plagas, pestes, pandemias y las incomunicaciones humanas.

## Valor recreativo

A través del valor recreativo se percibe la función del deleite, lo entretenido, divertido, ameno, gracioso, festivo, etc. En la lectura de las obras literarias, los estudiantes encuentran la recreación y el deleite.

## El empleo de los valores literarios

### 1. El valor estético:

#### 1. Figuras literarias en *Los ríos profundos*

La obra *Los ríos profundos* posee figuras literarias que son recursos expresivos que consiste en usar connotativamente las palabras con una intención artística en la entonación, en la forma, en la función y en el sentido. Todo ello utiliza el autor para enriquecer su obra literaria. Entre las principales figuras literarias utilizadas por el escritor tenemos:

##### a) La metáfora

La metáfora es el sentido de la palabra que resulta de la identificación de un concepto con una imagen verbal. Ejemplo: mujer = flor, vida = río.

No siempre aparece el concepto o significado; pero sí la imagen en todo su esplendor creativo:

“- ¡Zumbayllu!, ¡zumbayllu!

Repetí muchas veces el nombre, mientras oí el zumbido del trompo”.  
(Arguedas, 1983. p. 65).

Señala el autor que zumbayllu es la propagación de la música, que ocasiona el trompo al bailar. De manera que la palabra que tiene imagen verbal es la metáfora zumbayllu que al bailar en la explanada del suelo suscita notas musicales agradables y cantos al oído de los alumnos. Motivo por el cual se

produce la aglomeración de los estudiantes en el patio del colegio.

“-El viejo ha clamado y me ha pedido perdón –dijo- pero sé que es un cocodrilo”. (Arguedas, 1983. p. 14).

El autor señala que el viejo es un cocodrilo en el sentido traicionero. Siendo la palabra con una imagen verbal, cocodrilo que no es de confiar, porque el personaje del viejo no solo es un fariseo sino también es un avaro.

“-Está usted en el sol, en la brisa, en el arco iris que brilla bajo los puentes, en mis sueños, en las páginas de mis libros, en el cantar de la alondra”. (Arguedas, 1983 p. 70).

Como se puede observar hay palabras: sol, brisa, arco iris, etc. Que hacen la función de metáfora porque compara a una mujer con una serie de elementos poéticos, que por su belleza están relacionados a la enamorada.

“-Si te pega te hará su oveja por todo el año”. (Arguedas, 1983. p. 73).

Palacitos quiere decirle a Ernesto que, si se deja pegar por Rondinel, este lo hará susirviente. (Cortez, 1993. p. 46).

#### **b) Comparación o símil**

Se limita a establecer una relación de semejanza o comparación de un objeto con otro que tenga cualidades similares. La diferencia con la metáfora es que en el símil se incluyen las palabras comparativas:

“-Se inclinó como un gusano que pudiera ser aplastado”.

“A medida que baja al fondo del valle, el recién llegado se siente transparente, como un cristal en que el mundo vibra”.

“-Odiaba los forasteros como a las bandas de las langostas”

“-A esta hora debe estar temblando, llorando como un pajarito”.-“Como una

flor de pisonay era su cara”.

“-Los Morochucos vuelan en la estepa en caballos pequeños que corren comovicuñas”. (Arguedas,1983. p. 33).

### c) La hipérbole

Es la figura literaria que exagera las cosas aumentándolas o disminuyéndolas de un modo extraordinario:

“-Nosotros seguimos el viaje con una lentitud inagotable”.

“Enloquecidas de entusiasmo, las mujeres cantaban cada vez más alto y más duro”. “-Nadie más alegre que ella”. “- ¡Ya no morirá nadie! (Arguedas, 1983. p. 33).

### d) La personificación

Esta figura literaria consiste en atribuir cualidades propias de los seres animados, especialmente del hombre, a los objetos inanimados:

“-Papá —le dije- cada piedra habla. Esperemos un instante”.

“La voz de la campana resurgía. También ha de ser el canto de María Angola”. “-La voz del arpa parecía brotar de la oscuridad que hay dentro de la caja”.

“-Y de grandes ríos que cantan con la música más hermosa al chocar con las piedras y las islas”.

“-Eran los ojos del trompo, los cuatro ojos se hundían, como un líquido, en la dura esfera”. (Arguedas, 1983. p. 65).

**e) Retrato**

Es la descripción física y moral de una persona:

“-Soy de Chalhuanca, joven. Su padre, el doctor, me honra. Puso su mano sobre mi hombro. Una bufanda de vicuña colgaba de su cuello; los botones de su camisa eran moradas. Tenía ojos claros, pero en su cara quemada parecían ojos de indio. Era idéntico a todos los amigos que mi padre había tenido en los pueblos”. (Arguedas, 1983. p. 37).

**f) Paisaje**

Descripción de la belleza de la naturaleza:

“Se llama amank’ay a una flor silvestre, de corola amarilla y awancay al balanceo de las grandes aves. Awancay es volar planeando, mirando la profundidad. ¡Abancay! Debió ser un pueblo perdido entre bosques de pisonay y de árboles desconocidos, en un valle de maizales inmensos que llegaban hasta el río”. (Arguedas, 1983. p. 34).

**2. El valor humano en *Los ríos profundos***

La novela *Los ríos profundos* posee un gran valor humano, que nos permite conocer al hombre en su forma más objetiva, es decir, conocer sus debilidades y grandezas:

*“Los hacendados de los pueblos pequeños contribuyen con grandes vasijas de chicha y pailas de picantes para las faenas comunales. En las fiestas salen a las calles y a las plazas, a cantar huaynos en coro y a bailar. Caminan de diario, con polaina vieja, vestidos de diablo fuerte o casinete, y una bufanda de vicuña o de alpaca en el cuello. Montan en caballos de paso, llevan espuelas de bronce. Montan en caballos de paso, llevan espuelas de bronce, siempre, sobre la montura, un pellón de cuero de oveja. Vigilan a los indios cara a cara, y cuando quieren más de lo que comúnmente se cree que es lo justo, les rajan el rostro o le llevan a puntapiés hasta*

*la cárcel, ellos mismos*". (Arguedas, 1983. p. 40).

En toda la obra literaria hay una constante preocupación de José María Arguedas por tratar la problemática del hombre andino, de aquel **hombre** aborigen, cuyos antecedentes es una raza milenaria que forjara un gran imperio, ahora vilmente subyugados.

Ernesto comparte sus sufrimientos de los colonos, de los indios que pertenecen a las haciendas, y se identifica con sus problemas, siente igual que ellos el sufrimiento y asume su defensa y denuncia con entera franqueza la injusticia:

*“¡Por diez oroyas! Ya están llegando –dijo –*

*¿Quiénes?, le pregunté*

*-Los colonos, pues, de quince haciendas. ¿No sabes, niño? Anoche, un guardia ha muerto.*

*Una oroya cortó con su sable, dice a golpes, cuando los colonos estaban pasando... ocho, dicen cayeron al Pachachaca.*

*Han querido acorrallar a los colonos a la orilla del río...*

*Dicen que todos los guardias van a ir a ahora con metralla para atajar a los colonos en el camino*

*¿Quién manda la peste? ¡Es maldición!*

*“¡Inglesia, inglesia; misa,  
¡Padrecito!” están gritando,  
dice, los colonos.*

*Ya no hay salvación, pues, misa  
grandequieren, del padre grande de  
Abancay.*

*Después sentarán tranquilos, tiritando se morirán, tranquilos”<sup>1</sup>. (Arguedas, 1983. p.25).*

Esta herencia de dominación y opresión hacia los colonos se plasma en Los ríos profundos. El blanco está representado por los terratenientes, el padre Linares, autoridad del catolicismo, perteneciente al mundo blanco dominante. Los colonos y todos los explotados son los dominados. De ellos Ernesto se condeuele y comparte sus sufrimientos. Allí radica fundamentalmente el valor humano.

### **3. El valor social**

La novela Los ríos profundos es eminentemente social, por tanto, tiene un inmenso valor dentro de la obra.

José María Arguedas nos hace ver con realismo la problemática social del mundo andino, así se observa que la organización socioeconómica está dividida en dos clases sociales: la clase terrateniente es la clase explotadora y dominante, mientras que los campesinos colonos sin tierra forman la parte de la clase explotada y dominada.

*“La casa de esos hacendados es bien conocida por los indios. Duermen en catres de bronce, con techo de varillas doradas. La casa tiene un patio y un corral grande, un corredor, una despensa, un troje, una sala amueblada con barras y sillones antiguos de madera; y la cocina, que siempre está lejos, al otro lado del patio, porque allí comen los peones...*

*La casa-hacienda aparecía rodeada de muros blanqueados. Una reja de acera protegía el arco de entrada.*

*El patrón y su familia vivían como perdidos en la inmensa villa. Un callejón ancho comunicaba la residencia del patrón con la fábrica y el caserío donde viven los indios colonos...*

*Los dueños de las haciendas sólo venían al colegio a visitar al Padre Director. Cruzaban el patio y sin mirar a nadie.*

- ¡El dueño de Auquibamba! -decían los internos.
- ¡El dueño de Pati!
- ¡El dueño de Yaca!

*Y parecían que nombraban a las grandes estrellas.*

*El Padre Director iba a celebrar misa para ellos en las capillas de las haciendas”*  
(Arguedas, 1983. p. 42).

También se observa, en *Los ríos profundos*, la toma de conciencia y la lucha de clases. El indio no es aquel ser pintoresco, sumiso, callado, sino aquel que protesta y que lucha por su bienestar. El personaje que sintetiza esta encarnación es precisamente Ernesto, es un ser solidario, leal a su conciencia moral y al mundo cultural que ha elegido. Se define así mismo abrazar al pongo e identificarse con su causa social. También, al sirviente como un ser digno:

*“El indio cargó los bultos de mi padre y el mío. Yo lo había examinado atentamente porque suponía que era el pongo (indio de hacienda que sirve gratuitamente). El pantalón, muy ceñido, sólo le abrigaba hasta las rodillas.*

*Estaba descalzo; sus piernas desnudas mostraban los músculos en paquetes duros que brillaban... no nos miró.*

*-Taita –le dije en quechua al indio-. ¿Tú eres cuzqueño?*

*-Manan –contestó-, de la hacienda.*

*Tenía un poncho raído, muy corto. Se inclinó y pidió licencia para irse. Se inclinó como un gusano que pudiera ser aplastado...*

*Me acerqué al pongo y me despedí de él. No se asombró tanto.*

*Lo abracé sin estrecharlo. Iba a sonreír, pero gimoteó, exclamando en quechua: “¡Niñito, ya te estás yendo! ¡Ya te estás yendo!”* (Arguedas, 1983. p. 25).

Como se puede observar, Ernesto es el prototipo del indio que lucha por sus ideales hasta las últimas consecuencias, porque sigue la causa india, buscando la integración entre el mundo blanco e indio.

#### **4. El valor cultural**

La novela *Los ríos profundos* contiene un inmensurable valor cultural.

José María Arguedas escribió con mucha pasión diferentes aspectos culturales, tales como costumbres de los pueblos andinos, las fiestas religiosas, canciones en quechua, mitos, leyendas, etc.

*“... ¡Estamos en el Cuzco! Le dije.*

*Mi padre me había hablado de su ciudad nativa, de los palacios y templos, y de las plazas, durante los viajes que hicimos, cruzando el Perú de los Andes de oriente a occidente y de sur a norte.*

*Ya había creído en esos viajes.*

*Eran más grandes y extraños de cuanto había imaginado las piedras del muro incaico... Me acordé, entonces, de las canciones quechuas que repiten una frase patética constante: “Yawar mayu”, río de sangre; “yawar unu”, agua sangrienta; “puk'tik yawar k'ocha”, lago de sangre que hierve; “yawar wek'e”, lágrimas de sangre.*

*¿Acaso no podría decirse “yawar rumi”, piedra de sangre, o “puk'tik yawar rumi”, piedra de sangre hirviente? Era estático el muro, pero hervía por todas sus líneas y la superficie era cambiante, como la de los ríos en el verano, que tienen una cima así, hacía el centro del caudal, que es la zona temible, la más poderosa. Los indios llaman “yawarmayu” a esos ríos turbios, porque muestran con el sol un brillo en movimiento, semejante al de la sangre. También llaman “yawar mayu” al tiempo violento de las danzas guerreras, al momento en que los bailarines luchan.*

- ¡Puk´tik yawar rumi! –exclamó frente al muro, en voz alta.

*Mi padre llegó en ese instante a la esquina. Oyó mi voz y avanzó por la calle angosta...nos iremos mañana... pero yo soy cristiano, y tendremos que oír misa, al amanecer, con el viejo, en la catedral. Nos iremos enseguida. No veníamos al Cuzco; estamos de paso a Abancay. Seguiremos viaje. Éste es el palacio de Inca Roca. La plaza de armas está cerca. Vamos despacio. Iremos también a ver el templo de Acllahuasi (era un convento donde estaban las vírgenes escogidas de la nobleza imperial, dedicadas al servicio del sol y del Inca).*

*El Cuzco está igual. Siguen orinando aquí los borrachos y los transeúntes. Más tarde habrá aquí otras fetideces...” (Arguedas,1983. p. 14).*

Como vemos José María Arguedas es un gran conocedor de todo cuanto existe en el universo andino, no solo como etnólogo, antropólogo, maestro, sino como un gran protagonista auténtico de esos lares queridos.

Además, merece destacar que en *Los ríos profundos* el escenario abarca más allá de las fronteras de la sierra peruana y nos hace ver la vida citadina en especial de la ciudad del Cusco y su paso a Abancay. De esta manera, presenta el contraste entre la vida rural y urbana. Se ve la diferencia en la vestimenta, la vivienda y la música.

En el aspecto cultural Arguedas es más amplio en *Los ríos profundos* a diferencia de sus otras obras. Razón suficiente tiene el crítico Roland Forgues cuando afirma lo siguiente: “*En el ámbito cultural, la convivencia de las dos comunidades étnicas, blanca e india, y el roce de dos culturas, española e indígena, origina a su vez un poderoso proceso de mestizaje, aculturación y sincretismo religioso en el que José María Arguedas parece fundar toda su esperanza para la formación de la peruanidad y la afirmación de un Perú libre e independiente*” (Forgues, 1989. p. 270).

El valor cultural que refleja la obra literaria, está representado también por las canciones religiosas, su lenguaje, que conforman la ideología del lugar y época cultural del mundo andino:

*“Empecé a rezar al yayayku... El rumor se hizo más intenso y elevó la voz: “yayayku, hamak pachapi kak”... Oí, de repente, otros gritos, mientras concluía la oración. Me acerqué a la puerta. La abrí y salí al corredor. De allí escuché mejor las voces.*

*¡Fuera peste! ¡way jiebre! ¡waaay...!*

*- ¡Ripuy, ripuy! ¡kañask'aykin! Waaay... (“¡vete, vete, he de quemarte!”).*

*Lejos ya de la plaza, desde las calles, apostrofaban a la gente, la amenazaban, Las mujeres empezaron a cantar. Improvisaban la letra con la melodía funeraria de los entierros:*

*Seguirían cantando hasta la salida del pueblo. El coro se aleja, se desprendía de mí”(Arguedas, 1983. p. 201).*

## **5. El valor ético-moral en *Los ríos profundos***

El valor ético aparece en todos los actos de la vida, es la vida entera y consistente en elegir un valor superior, sin dañar a otro superior a él, por encima de un valor inferior.

Lo ético como disciplina filosófica está referida a la conducta humana que se regula de acuerdo con dos polos valorativos: lo bueno y lo malo; el bien y el mal; lo honesto y deshonesto; lo justo y lo injusto; lo honrado y lo no honrado; lo correcto e incorrecto:

*“Infundía respeto, a pesar de su anticuada y sucia apariencia. Las personas principales del Cuzco lo saludaban seriamente. Llevaba siempre un bastón con puño de oro; su sombrero de angosta ala, le daba un poco de sombra sobre la frente. Era incómodo acompañarlo, porque se arrodillaba frente a todas las iglesias y capillas y se quitaba el sombrero en forma llamativa cuando saludaba a los frailes.*

*Mi padre lo odiaba. Había trabajado como escribiente en las haciendas del viejo. “Desde las cumbres grita, con voz de condenado, advirtiendo a sus indios que él está en todas partes. Almacena las frutas de las huertas, y las deja pudrir; cree que valen muy poco*

*para traerlas a vender al Cuzco o llevarlas a Abancay y que cuestan demasiado para dejárselas a los colonos. ¡Irá al infierno!”, decía de él mi padre”. Eran parientes, y se odiaban”. (Arguedas, 1983. p. 11).*

El término ética está vinculado al término moral derivada del latín mores que significa igualmente “costumbre”.

Por todo esto podemos decir que la moral se refiere al hecho de la conducta humana dentro de un cauce orillado por lo bueno y lo malo. Es la moralidad de un determinado grupo social, de una colectividad en una etapa histórica e inclusive, de una persona cualquiera:

*“Cierta vez llegamos a un pueblo cuyos vecinos principales odian a los forasteros. El pueblo es grande y con pocos indios.*

<i>Mamay wañanchisunki Kañacisunki Niñuchantarik ¡Ay, way, jiebre! ¡Ay, way, jiebre!</i>	<i>María Tayta Jesús ´sek ´ochisunki</i>	<i>Mi madre María ha de matarte, Mi padre Jesús ha de quemarte, Nuestro niñito ha de ahorcarte. ¡Ay, huay, fiebre! ¡Ay huay, fiebre!</i>
--	--	--

*... Yo abandoné ese pueblo cuando los indios velaban su cruz en medio del aplaza.*

*Se habían reunido con sus mujeres, alumbrándose con lámparas y pequeñas fogatas. Era pasada la medianoche. Clavé en las esquinas unos carteles en que me despedía delos vecinos del pueblo, los maldecía. Salí a pie, hacía Huancayo.*

*En ese pueblo quisieron matarnos de hambre; apostaron un celador en cada esquina de nuestra casa para amenazar a los litigantes que iban al estudio de mi padre; odiaban a los forasteros como a las bandas de langostas. Mi padre viajaría en un camión, al amanecer; yo salí a pie de noche...” (Arguedas, 1983. p. 29).*

Hay pues, una última relación entre ética y moral; se teoriza sobre hechos; aunque ambos términos son usados como equivalentes cuando se hace referencia a la disciplina se la enuncia como ética, pero cuando se señala como referencia, principio, normas de vida en sociedad, es decir la conducta de los hombres, se le enuncia como moral. De ellos se deduce que la moral apareció antes que la ética.

Entre ambos hay equivalencia, sucediendo algo semejante a lo que acontece con los términos oír y escuchar, ver y mirar que son diferentes al efectuar un análisis fino, y equivalente en su uso cotidiano.

Como vemos Arguedas nos muestra en el pasaje de su obra, que la Moral es una de las formas de la conciencia social en la que se reflejan y se fijan las cualidades “éticas” de la realidad social, la realidad de los pueblos andinos.

## **6. El valor filosófico en Los ríos profundos.**

A través de este valor se estimula la reflexión y se busca las causas, como el ser de la vida, la muerte, el amor, la guerra, la incomunicación humana y otros. Además, desarrolla en las personas la capacidad de pensar y la formación filosófica. Este valor se encuentra en la obra literaria de Los ríos profundos, en las que el autor, José María Arguedas, nos muestra grandes ideas como, por ejemplo:

*“-Padre –le dije-, me han avisado que la fiebre está grasando en la otra banda*

*¿Ud. sabe?*

*- ¿Qué? –preguntó el padre.*

*-La fiebre, padre; el tifus. Está grasando en Ninabamba; dicen que está bajando a las otras haciendas. Los colonos ya están comiendo los piojos de los muertos.*

*Así es...*

*“¡Está grasando la fiebre!” la noticia resonaba en toda la materia de que estoy hecho. Yo había visto morir con la peste, a cientos, en dos pueblos; en Querobamba y Sañayca. En aquellos días sentía terror cuando alguna mosca caminaba sobre mi cuerpo, o cuando caían, colgándose de los techos o de los arbustos, las arañas...*

*-Sí que se mueran los del otro lado no más. Como perros –replicó el Chipro.*

*-Tú has dicho que se están comiendo ya a los piojos de los muertos.*

*¿Qué es eso, hermanito?, ¿Qué es eso?*

*- ¿Saben, hermanos, que el piojo lleva la fiebre?...*

*Entré al angosto pasadizo. Llegué al pequeño patio donde guardaban la leña... la puerta del cuartucho donde dormía la opa estaba entreabierta.*

*La empujé. Me miró la cocinera.*

*Sobre unos pellejos descansaba el cuerpo de la opa. Me acerqué.*

*Le vi el rostro a la enferma. Le vi los cabellos, de cerca y la camisa mugrienta que le cubría el pecho, hasta el cuello.*

*En los cabellos y en la camisa de la opa pululaban los piojos; andaban lentamente, se colgaban de cada hilo de su cabellera, de los que caían hasta el rostro y la frente; en los bordes de la camisa y en la costura, los veía en filas, avanzando unos tras otros, hasta el infinito mundo.*

*- ¿Iman? ¿Iman? –preguntaba la cocinera.*

*-Tranquilízate; sal a la puerta; de allí reza. Se está muriendo –le dije. Ella lo sabía. Se arrodilló y empezó a rezar el Padre nuestro en quechua: “A esta criatura que ha sufrido recógela, Gran Señor- ¡Ha sufrido! ¡Ahora le pondrás luz en su mente, la harás ángel y la harás cantar en tu gloria! Gran Señor... (Arguedas, 1983. p. 182).*

En este párrafo, José María Arguedas, a través de Ernesto, nos muestra la peste, la fiebre ocasionada por los piojos de la pobreza, que ocasiona la muerte de los colonos y de la opa Marcelina. En donde se muestra esa profunda humanidad, resultando viva aquí y ahora en cada conflicto del hombre de hoy que lo enfrenta a desarrollar igual fortaleza de espíritu frente a la vida y a la muerte, encomendando el alma a Dios.

## 7. El valor recreativo en *Los ríos profundos*

La novela *Los ríos profundos* presenta la función del deleite, como la recreación que presenta en sus diálogos que permite el entendimiento de la cultura nacional peruana, complementada por huaynos como aparece a lo largo de la novela. Los jarahuis y los huaynos que son canciones que cantan los indígenas quechuas, y que son manifestaciones reideras y que nos llevan a entretenernos, en las actitudes típicas de la sociedad, perteneciente al folklore y al estilo de vida propias del pueblo andino.

*“- ¿Tú quieres, muchacho? - me preguntó un mestizo que parecía ser un cargador del mercado.*

*-Sí quiero –le contesté*

*Me alcanzó una jarra pesada; levanté y sostuve en alto con mucha dificultad, parabeber, mientras el mestizo y los de su grupo se reían. La chicha era fuerte y sentí que me abrigaba.*

*- ¡Buena, muchacho! ¡Caray! ¡Caray, guapo! ¡Adentro, adentro consuelo!*

*-gritaba mi invitante oyendo los largos tragos que tomaba.*

*- ¿Y por qué es la fiesta, don? –le pregunté.*

*- ¡Ja caraya! –dijo. Y lanzó una carcajada. -La mujer, pues, ha hecho correr a los guardias. La salinera, pues han agarrado. ¡Viva doña Felipa!*

Y empezó a cantar un huayno cómico que yo conocía; pero la letra, improvisada por él en ese instante, era un insulto a los gendarmes y al salinero. Todos los del grupo formaron un coro. Alternaban cada estrofa

con largas carcajadas... se miraban y volvían a reírse:

(Arguedas JM. 1983. p. 94).

<p>Sodaduchapa riflink´a Tok´romantas kask´a Chaysi chaysi Yank´a yank´a tok´an Chaysi chaysi Yank´a yank´a tok´yan Manas manas wayk´ey, riflinchu tok´ro alma rurullansi Tok´ro tok´ro kask´a Salineropa revolverchank´a Llama akawansi Asmask´a kask´a polvorañantak´ Mula salinerok´ Asnay asnay supin.</p>	<p>El rifle del soldadito había sido de huesos del cactus,  por eso, por eso, trueno inútilmente, por eso, por eso, trueno inútilmente. No, no, hermano, no es el rifle,  es el alma del soldadito de leña inservible.  El revólver del salinero estaba cargado  Con excremento de llama, Y en vez de pólvora.  y en vez de pólvora pedo de mula salinera</p>
--	---

### Conclusiones

Los valores literarios como disciplina buscan la utilidad y posibilidad de penetrar al estudio ordenado y profundo de la obra literaria, que está al servicio de la enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades lingüísticas en los estudiantes.

Realmente el reconocimiento de los valores literarios nos lleva al conocimiento de la vida, al perfeccionamiento humano y al desarrollo de los ideales. Así mismo al desarrollo del altruismo, la libertad, la justicia, el amor, la vida, la muerte, etc.

Arguedas escribió la novela poemática, *Los ríos profundos* con sencillez, amor y fidelidad a la raza indígena. En donde los desposeídos, los campesinos solo pueden vivir feliz en el mundo andino. Allí trabajan mancomunada y comunitariamente; pero cuando están fuera de su habitat, los comuneros viven explotados por los poderosos. Arguedas plantea valorar y defender a los campesinos; debido a que pasó su infancia y parte de su adolescencia con los indios, y él mismo sufrió el abuso y el maltrato de los terratenientes de ese tiempo.

*Los ríos profundos* constituyen una de las novelas clásicas de la Literatura Latinoamericana y Universal, por su calidad y vitalidad literaria y por los valores literarios de contenidos: estético, humano, social, cultural, ético-moral, filosófico, recreativo, etc.

La valoración de la obra de Arguedas se inició en un proceso lento, desde que ganó en Lima el premio Nacional “Fomento a la cultura Ricardo Palma” en 1959 y fue finalista en los Estados Unidos, logrando obtener el premio William Faulkner en 1963. A partir de ese entonces, el libro de *Los ríos profundos* se publicó y se tradujo en varios idiomas, y creció el interés por su lectura y el desarrollo de la crítica literaria, como mencionó Vargas Llosa, M.

Arguedas muestra su genialidad en la elaboración de *Los ríos profundos*, como la novelapoemática de tenso lirismo, donde existe la presencia de elementos simbólicos y el empleo magistral de “El realismo mágico” o lo “real maravilloso” desde Carpentier.

*Los ríos profundos* señalan la continuidad y la autenticidad de los valores del mundo quechua, una de ellas es el retorno a su tierra natal, a su comunidad, la vuelta a la contemplación del río, que le ayuda al personaje de Ernesto a salir de su soledad, de su marginación, de su desarraigo. El río cristalino tiene un poder liberador de los pensamientos perturbables. Este río silencioso y profundo pasa en paz, llevando salud en sus aguas, pasa prudentemente sin alborotar sus aguas, transcurre como los hombres sabios silenciosamente.

Finalmente, *Los ríos profundos* es una novela de gran calidad artística, nos trae un mensaje de amor, de amistad, de hogar, de educación. En este escenario el padre se preocupa por el personaje de Ernesto, por su hijo huérfano de madre, en un ambiente de un drama ético y cultural en medio de una sociedad llena de contradicciones, y para evadirse de este desasosiego padre e hijo buscan alegrarse en la música andina, siendo de preferencia los huaynos de diferentes zonas del Perú.

Asimismo, de los valores andinos: la solidaridad y fraternidad. Que les permite mantenerse en su terruño, es como volver a los brazos de su madre ausente y a la pachamama.

### **Conflicto de intereses**

El autor declara que no tiene ningún tipo de conflicto de intereses en su investigación.

### **Responsabilidades éticas o legales**

Se ha cumplido con todos los lineamientos previstos en el código de ética para investigación de la Universidad Marcelino Champagnat.

### **Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)**

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (ChatGPT u otros)

### **Financiamiento**

La investigación se realizó con los recursos propios del autor.

**Correspondencia:** [humbertocollado77@hotmail.com](mailto:humbertocollado77@hotmail.com)

## Referencias

- Aibar R.E. (1992). *Identidad y resistencia cultural en las obras de José María Arguedas*. Lima. Perú: Universidad Católica del Perú.
- Arguedas J.M. (1983). *Los ríos profundos –obras completas-* Lima. Perú: Horizonte.
- Castro K.S. (1973). *El mundo mágico de José María Arguedas*. Lima. Perú: IEP.
- Cortés G. (1993). *Análisis de Los ríos profundos*. Bogotá-Colombia: Círculo de lectores. Cornejo P.A. (1997). *Los universos narrativos de José María Arguedas*. Lima: Horizonte. Escajadillo T. (1994). *La narrativa indigenista peruana*. Lima. Perú: Amaru.
- Espinoza R.M. (1992). *Análisis e interpretación de textos literarios*. Lima. Perú: San Marcos.
- Forgues R. (1989). *Arguedas. Del pensamiento dialéctico al pensamiento trágico*. Lima. Perú: Horizonte.
- Glaudieu M. (2004). *Estructura de Los ríos profundos de José María Arguedas*. Lima. Perú: Universidad San Martín.
- Larco J. (1976). *José María Arguedas*. La Habana. Cuba: Casa de las Américas.
- Montoya R. (1991). *José María Arguedas. 20 años después*. Lima: UNMSM.
- Morreros V. (1913). *Max Scheler. Fundador de la ética material de los valores*. Madrid. España: Planeta.
- Rowe W. (1996). *Ensayos Arguedianos*. Lima. Perú: UNMSM.
- Salazar I. (2004). *Los ríos profundos y los poderes del lenguaje*. Lima: Universidad de San Martín.
- Urrello A. (1974). *José María Arguedas*. Lima. Perú: Juan Mejía Baca.

Vargas Ll. (1996). La utopía Arcaica, José María Arguedas y las ficciones del Indigenismo. México. Fondo Cultura Económica.

Victorio J. (1999). Tecnología de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje y la literatura. Lima. Perú: Alma Mater.

### **Trayectoria académica**

#### **Humberto Collado Román**

Empecé como docente secundario en la especialidad de Lengua y Literatura por 20 años, luego trabajé como docente universitario en la Universidad Tecnológica de los Andes de Abancay- Apurímac por 24 años. Asimismo, trabajé cerca de 03 años como Rector en la Universidad Seminario Evangélico de Lima, desde el 2018 al 2020. Toda la experiencia laboral en el sector de educación se encuentra plasmadas en mi Semblanza Literaria de Humberto Collado Román, que se puede en Google o Facebook. He escrito varios libros entre ellos: Biografía de José María Arguedas, El último atardecer de José María Arguedas, Valores literarios en Los ríos profundos y ahora últimamente se está publicando mi libro titulado " Conversión de un caballo" en España, auspiciada por Amazon.

---

**Del cortejo hostigante al rompimiento en línea, ciberviolencia en preparatorianos**

*From harassing courtship to online breaking up, cyber violence in high school*

---

Recibido: 18 de mayo 2020    Evaluado: 03 de agosto 2020    Aceptado: 30 de octubre 2020

**Luz María Velázquez Reyes**

**Autor corresponsal:** luzmariavr@hotmail.com

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

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), México.

**Como citar**

Velázquez, L. (2020). Del cortejo hostigante al rompimiento en línea, ciberviolencia en preparatorianos. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 244-270.  
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.161>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

## Resumen

El artículo tiene como objetivo documentar la incidencia y experiencia con la ciberviolencia que enfrentan 295 estudiantes (60% mujeres y 40% hombres) de una preparatoria universitaria urbana del Valle de Toluca, México. A partir de un diseño mixto de investigación, se aplicó el autoinforme “Violencia online, 2019”, cuestionario tipo Likert con 19 aseveraciones, además a partir de una *pregunta generadora de narración*, se interrogó a los estudiantes sobre su experiencia con la violencia online. Entre los resultados, se destaca que 34.23% de los estudiantes se han enamorado a través de internet, además, enfrentan una alta incidencia de agravios virtuales en torno a las relaciones sentimentales, en promedio, 58.71%, ha padecido ciberviolencia, 40.56% la ha perpetrado y 84.06% la ha observado. Específicamente 81% ha padecido cortejo hostigante, 62.71% ha sido “cortado” sentimentalmente a través de un mensaje y 32.54% ha padecido control excesivo por parte de su expareja o pareja actual. La narrativa estudiantil revela que las chicas son mayormente víctimas en rompimiento online pero más perpetradoras de control obsesivo a través del celular.

**Palabras clave.** TIC, violencia online, noviazgo, cortejo, ghosting

## Summary

*This paper's objective is to document the incidence and experience with cyber violence faced by 295 students (60% female and 40% male) from an urban university high school in the Valle de Toluca, Mexico. Based on a mixed research design, the self-report "Online Violence, 2019", a Likert-type questionnaire with 19 statements has been applied. In addition to a narrative-generating question, the students were questioned about their experience with online violence. Among the results, it stands out that 34.23% of the students have fallen in love through the internet, in addition, they face a high incidence of virtual grievances around romantic relationships, on average, 58.71%, have suffered cyber violence, 40.56% have perpetrated and 84.06% have observed it. Specifically, 81% have suffered harassing courtship, 62.71% have been sentimentally "finished" through a message and 32.54% have suffered excessive control from their ex-partner or current partner. The student narrative reveals that the girls are mostly victims in online breaking but more perpetrators of obsessive control through the cell phone.*

**Keywords.** ICT, online violence, courtship, engagement, ghosting.

## Introducción

En la actualidad, ya es lugar común, reconocer la centralidad de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la vida de las personas, se contabiliza, por lo menos, un dispositivo digital por persona, la posesión casi universal no reconoce diferencias culturales ni de estatus socioeconómico y da paso a una cultura de masas uniforme, en la cual adultos, jóvenes, adolescentes e incluso niños de cualquier latitud se encuentran pegados a uno, lo cual, perfila una transformación en profundidad de todas las relaciones sociales que articulan la vida cotidiana de los jóvenes en general y de los estudiantes en particular.

En México, chicos y chicas se encuentran completamente inmersos en las redes sociales de acuerdo con la Asociación Mexicana de Internet, para 2019, el tiempo de conexión de los mexicanos, es de 8 horas 20 minutos al día, 82% accede a las redes sociales y 67% de los internautas perciben que se encuentran conectados en internet las 24 h. En tanto, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018) reportó: 74.3 millones de mexicanos reconocieron usar Internet, de acuerdo con el nivel escolar, 88.5% de los estudiantes de preparatoria o equivalente afirmaron usarlo.

En un mundo repleto de dispositivos digitales, los jóvenes fueron pioneros en apropiarse de la tecnología, los estudiantes pasan buena parte de su tiempo en el mundo online, fundamentalmente persiguen la trilogía compuesta por entretenimiento, socialidad y amor (Velázquez, 2017a) además, la virtualidad les garantiza, en caso de contar con pareja, la continuidad del vínculo sentimental presencial, al mundo online, empero, este contexto digital potencia tanto el encuentro como el desencuentro en las más disímiles situaciones sociales, sean en el plano amistoso o sentimental, aflorando la fragilidad de los lazos sentimentales (Bauman, 2007), pues hoy en día “las relaciones son una bendición a medias. Oscilan entre un dulce sueño y una pesadilla, y no hay manera de decir en qué momento uno se convierte en la otra” (Bauman, 2007, p. 8). Este paisaje social favorece

que la violencia en el noviazgo adquiera nuevos canales de expresión, así la agresión relacional, el daño o el perjuicio a la pareja a través de la difamación, el aislamiento o la manipulación de la relación se podrá alcanzar al toque de una tecla, dado que el vínculo intensivo con las TIC, produce relaciones inesperadas como las de la violencia online.

La ciberviolencia, ha capitalizado de manera sustancial la característica de la violencia de transformarse de acuerdo con los tiempos, día con día aparecen inéditas formas de hostigar online, la ciberviolencia en las relaciones sentimentales es una de ellas. Hinduja y Patchin (2011), caracterizan la violencia electrónica en el noviazgo, destacando los maltratos derivados de la presencia de celos posesivos, del acecho y la vigilancia de la actividad en las redes sociales, así como usar el celular para perseguir a su pareja, esto último conocido como ciberstalking, e incluye chantajear, extorsionar, manipular y en ocasiones obligar a hacer cosas en contra de su voluntad.

Se comprende que la violencia digital hacia la pareja o expareja hace referencia al comportamiento repetido que pretende controlar, menoscabar o causar daño a la pareja e incluso a la expareja. El riesgo agregado a esta ciberviolencia es que chicos y chicas suelen suponer y confundir el control y los celos como muestras de amor (Velázquez, 2014), aunque las agresiones se dan en el mundo virtual, las ciberheridas se encarnan en el mundo offline.

La violencia en el noviazgo se expresa en ambos miembros de la pareja tanto en la vida offline como en la vida en línea transitando de una a otra sin restricción alguna, afecta al espectro total de parejas del amplio universo de preferencias sexuales e impacta a la totalidad de las modalidades de relación sentimental desde la informal o incipiente hasta la llamada relación formal o seria, conocida como noviazgo e incluye el cortejo, la seducción y “las citas de carácter romántico y/o sexual” (Arbach, 2015, p. 40).

## Prevalencia

Desde 2010, ya se señalaba que un tipo de acoso en aumento es cuando la novia envía mensajes o hace llamadas para controlar o vigilar a su pareja (Velázquez, 2010), Zweig y Dank (2013), afirman que el acoso de la pareja mediante textos que llevan la intención de controlar, degradar y atemorizar alcanza 25%. Estas autoras sostienen que las víctimas de este acoso online son dos veces más propensas a ser agredidas físicamente, debido a que el tránsito del ciber mundo a la realidad física es inmediato. Mondragón (2011, p. 47) reportó 25% de los adolescentes, manifestaron que sus parejas los han dejado mediante algún medio de internet sin darles la cara y al 20% su pareja ha utilizado internet para poner a prueba su fidelidad mediante engaños. Velázquez (2014), en una muestra de 376 estudiantes de licenciatura de entre 17 y 31 años, puso de manifiesto que al menos 14% del 39.09% de los estudiantes que habían sufrido de acoso online, fue perpetrado por su pareja, además 22.61% había padecido cortejo online hostigante. Por su parte, Lucio y Prieto (2014), hallaron, en una muestra de 1900 alumnos de preparatoria de Nuevo León, que 12.5% inició su relación de noviazgo a través de las redes sociales; 31.2% de los adolescentes encuestados expresaron abiertamente que le gustaba ligar en la red y que ocasionalmente accedían al ciberespacio con la intención de buscar una “aventurilla”, 70.4% de la muestra confesó que cuando conocía alguna persona que le gustaba le daba rápidamente su cuenta de red social y 39.5% se ha hecho pasar por algún amigo para poner a prueba a su pareja. Morales y Serrano (2014), reportaron 84.66% de violencia electrónica, en estudiantes universitarios, siendo las mujeres quienes predominan como victimarias en un 60%. No obstante, los hombres destacan en provocación incendiaria y violación a la intimidad. Concluyen que el hostigamiento es utilizado por las mujeres como venganza. Durán y Martínez (2015), en una muestra de 336 estudiantes universitarios españoles, entre 18 y 30 años, encontraron que 57.2% había sido victimizado por su pareja a través del móvil y 27.4% mediante internet; 47.6% había ejercido ciberacoso a su pareja a través del móvil y 14% por internet. Los hombres más victimizados que las chicas por sus parejas.

En otra investigación Velázquez (2017b), reportó violencia en las relaciones sentimentales de los estudiantes de preparatoria, 55.3% ha intentado hackear la cuenta de su pareja; 50.69% ha revisado el perfil de su pareja para saber con quién se comunica; 48.65% pregunta a su pareja sobre lo que hace en las redes sociales; 43.73% pregunta a su pareja sobre sus amigos/as del Face, además, 73.99% manifestaron sentir celos si su pareja sube una foto con su antigua pareja; al 59.26% le preocupa que su pareja pueda empezar otra relación con alguien, por las redes sociales; 58.59% se siente celoso después de leer los mensajes que su pareja ha recibido en su cuenta; 55.28% dice sentirse celoso si su pareja cuelga fotos provocativas en su perfil de redes sociales.

Más de la mitad de los estudiantes reconocen experimentar alguna clase de celos, por los diferentes comportamientos de su pareja en la red, ya sea subir una foto sugerente, agregar, recibir u hacer comentarios a contactos. La expresión de celos es la condición más frecuente que suscita conflictos entre las parejas sentimentales estudiantiles, que conlleva acrecentar los intentos de control de la conducta online. Jean-Cortés, *et al.*, (2017), con una muestra de 1278 estudiantes mexicanos, localizaron: 44.3% de control, monitoreo intrusivo y vigilancia cibernética; 15.5% agresión verbal; 11.9% de agresión sexual; 11.9% coerción sexual y 6.1% humillación. Águila y Prieto (2019), en 466 estudiantes de licenciatura descubrieron ciberviolencia de parte de su pareja en la falta de una rápida respuesta de algún mensaje o llamada, así como invasión a los espacios privados y solicitud de contraseñas.

Como se observa la prevalencia de violencia *online* en torno a las relaciones de pareja ha aumentado en la población mundial de adolescentes y jóvenes, indudablemente la residencia casi permanente en las redes sociales suele ser una de esas situaciones puntuales que favorecen la aparición de la agresión, la conectividad parece exacerbar tanto la celotipia como el control de conducta, por lo tanto, se requiere desmontar los escenarios y los motivos de los conflictos.

## Método

De acuerdo con el INEGI (2015), 24.5% de la población mexicana había sido ciberacosado. 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. Frente a esta situación surgen interrogantes tales como ¿cuáles son los tipos de ciberviolencia que afectan a los estudiantes de preparatoria?, ¿qué tipo de violencia online es más frecuente entre los estudiantes? ¿cómo narran la experiencia de la ciberviolencia en torno a las relaciones sentimentales, tanto en su fase inicial, cortejo y seducción como en el desarrollo y desenlace de las mismas? Por lo tanto, se diseñó una investigación de campo exploratoria cuyo objetivo fue comprender la dinámica de la ciberviolencia en el noviazgo, considerando tanto la incidencia, así como la experiencia a partir de un diseño mixto de investigación (Orti, 1999). Las perspectivas cuantitativa y cualitativa se conjuntan bajo el principio de *complementariedad por deficiencia* (Orti, 1999, p. 89), siguiendo la lógica de *convivencia* de ambos paradigmas, “que lejos de ser incompatibles, se encuentran inextricablemente entrelazados” (Aldana, 2007, p.54) y posibilitan, en este caso, una mejor comprensión del fenómeno de la violencia online, ya que la incidencia se acompaña con la voz de los estudiantes.

En el estudio participaron 295 estudiantes (177 mujeres y 118 hombres) de una escuela preparatoria universitaria ubicada en Toluca, capital del Estado de México. La participación de los alumnos fue voluntaria y anónima, se les garantizó la confidencialidad de la información.

## Instrumentos

Aplicación del autoinforme “Violencia online, 2019” construcción *ad hoc*, bajo la definición de ciberviolencia como ser cruel con alguien aprovechando la conectividad, el autoinforme se integra con 19 tipos de ciberviolencia, cuestionario tipo Likert con cinco opciones de acuerdo con la frecuencia de ocurrencia (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre) e implicación en tres condiciones como cibervíctima, ciberacosador(a) y espectador.

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

Además, se recuperaron los relatos de experiencia con la violencia online, en cualquiera de las tres posiciones ya enunciadas. A los estudiantes se les solicitaba narraran su experiencia con la violencia online, siguiendo preguntas ejes tales como ¿qué pasó?, ¿cuándo, ¿cómo, ¿dónde, con qué, por qué, ¿cuántas veces?, ¿cuánto dura o duró?, ¿conoces a la persona?, ¿qué sentiste o sientes?

### **Procedimiento**

La investigación de campo se desarrolló entre agosto y diciembre de 2019. El autoinforme responde de manera anónima, el tiempo de aplicación es de aproximadamente 30 minutos, los estudiantes respondieron de manera anónima el cuestionario dentro del salón de clases.

Posterior a la aplicación del autoinforme y una vez expuesta la definición de violencia online, se les solicitaba: “Cuéntame un episodio de violencia a través del celular o internet”, lo cual generó 134 diferentes relatos de experiencia.

### **Análisis de datos**

Los datos cuantitativos fueron procesados en el programa SPSS, con la prueba T de Student, se determinaron las diferencias significativas entre hombres y mujeres, con un intervalo de confianza del 95%.

En lo cualitativo, cada uno de los 134 relatos, fue sometido a codificación axial (Schettini y Cortazo, 2015, p. 38), concentrándolos en tres grandes dimensiones de ciberviolencia: ciberacoso, ciberviolencia en las relaciones de noviazgo y ciberviolencia sexual (Tabla 3), a cada uno de estos tres grupos, se le realizó un segundo análisis categórico, ahora refinado, destacando el énfasis, con letras negritas (Knobel y Lankshear, 2001, p. 100) de esta manera, se configuraron como subcategorías de la categoría central de ciberviolencia en las relaciones sentimentales: el cortejo hostigante, el control de conducta online, el sexting como estrategia de seducción y cortejo y el ghosting. El análisis incluyó

determinar la frecuencia, además de tipificar la implicación: cibervíctima, ciberacosador(a) y ciberrespectador(a), así mismo, se estableció la relación social con el ciberacosador: compañeros, conocidos, conocidos online, desconocidos y se registró la relación ciberagresor y cibervíctima, de acuerdo al género: hombre a mujer, hombre a hombre, mujer a mujer y mujer a hombre, igualmente se subrayaron los descriptores empleados así como las emociones suscitadas y por último se clasificó la acción frente al ciberacoso: activa o pasiva, y la denuncia o falta de ella, con la información obtenida se construyeron las tablas 4, 5 y 6.

## **Resultados**

### **Datos sociodemográficos**

295 estudiantes de preparatoria, urbana, universitaria de segundo semestre, cuya edad promedio es 15 años. 60% corresponde al género femenino y 40% al masculino. Respecto a su preferencia sexual, 85% manifestó ser heterosexual; 1.35% homosexual; 5.42% reconoció ser bisexual; mientras 5.76% afirmó aún no definirse; 2% de los estudiantes no respondieron la pregunta. En cuanto a la disponibilidad de internet y smartphone, 89.15% afirmó contar con internet en casa. 87% de los estudiantes poseen celular inteligente, mientras 11% dijeron no tenerlo; en promedio han tenido 6 celulares. 26.44% de los preparatorianos juegan videojuegos y 34.23% se ha enamorado a través de internet (21.69%, chicas y 12.54%, chicos).

### **Ciberviolencia en las relaciones sentimentales**

En la siguiente tabla se concentran la incidencia y tipos de ciberviolencia que afectan a los preparatorianos, en el marco de las relaciones de pareja en chicas y chicos, en las condiciones de víctima, emisor y audiencia (espectadores); el porcentaje se integró con los registros de las columnas casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre, del autoinforme “Violencia online, 2019”.

**Tabla 1***Incidencia de ciberviolencia en las relaciones sentimentales en mujeres y hombres*

N°	Tipo de violencia online	Condición Víctima			Condición Emisor			Espectador %
		%	M	H	%	M	H	
1	Cortejo hostigante	81	50	31	49.49	26.10	23.38	86.1
2	Ghosting. “Cortar en línea”	62.71	38.30	24.40	48.47	31.52	16.94	81.69
3	Control pareja o expareja	32.54	16	16.6	23.72	14.23	9.49	84.40
	Promedio	58.71	34.75	24	40.56	23.95	16.6	84.06
	Promedio en las tres condiciones	<b>61.11%</b>						

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario “Violencia online, 2019”

Como se registra en la tabla 1 “Incidencia...” 81% han sido cortejados de una manera hostigante desde una vez hasta muchas veces, 49.49% ha cortejado de esta misma manera, mientras 86.1% ha observado cortejo hostigante. 62.71% de los estudiantes reconocieron que su pareja los ha “cortado” sin darles la cara, por lo menos desde una vez hasta muchas veces, mientras que 48.47% admitió haber recurrido a un mensaje para dar por terminada su relación sentimental y 81.69% mencionó que ha sido testigo de ghosting. 32.54% de los preparatorianos sienten que la pareja o alguna expareja lo ha controlado excesivamente a través del celular o internet, por lo menos desde una vez hasta muchas veces, 23.72% ha controlado excesivamente y 84.40% conoce a alguien quien ha sido controlado en exceso.

Chicas y chicos cortejan con insistencia por igual, asimismo, chicos y chicas padecen por igual ser “cortados” a través de un mensaje, no obstante, existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a que las chicas padecen mayor control de la conducta y son ellas quienes más lo practican, asimismo ellas más que ellos, envían un mensaje para dar por concluida la relación sentimental.

En promedio, 61.11% de los preparatorianos se ven implicados en ciberviolencia en las relaciones sentimentales, 58.71% como víctima de cortejo hostigante, ghosting y

control de pareja expareja, mientras como perpetrador(a) tenemos, en promedio, 40.56% y como audiencia de estostipos de ciberviolencia se encuentra 84.06%. Como se observa, los preparatorianos han padecido más violencia en las relaciones sentimentales, de la que han perpetrado, sin embargo, la incidencia en la condición de espectador es bastante alta, lo que sugiere que los estudiantes han naturalizado tanto la recepción de control y la manipulación de conducta por parte de la pareja como el ejercido contra la misma como algo consustancial a las relaciones sentimentales.

**Tabla 2**

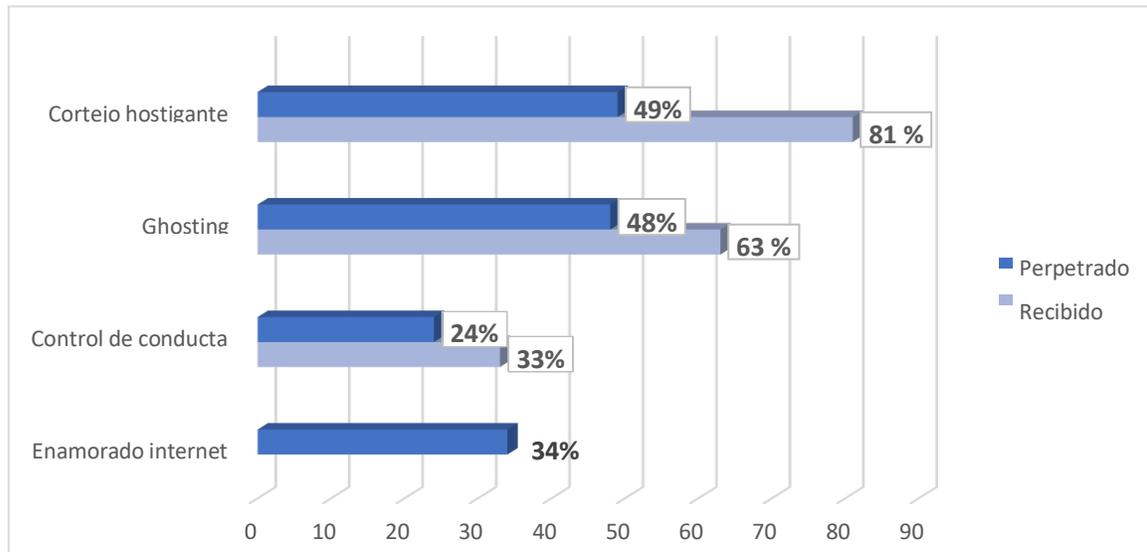
*Comparación de incidencia*

No.	Tipo ciberviolencia	Víctima %	Ejecutor %	Espectador %	Promedio general 3 condiciones %
1	Violencia en las relaciones sentimentales	58.71	40.56	84.06	61.11
2	Totalidad cuestionario 19 tipos de violencia online	39.56	14.88	66.58	40.06

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario “Violencia online, 2019”

Comparando los porcentajes registrados en violencia en torno a las relaciones sentimentales con los obtenidos en la totalidad de las 19 ciberviolencias registradas en el cuestionario “Violencia online, 2019” encontramos que son superiores 61.11% en promedio versus al promedio general de 40.06% de los estudiantes de preparatoria, que se ven implicados en violencia online. E igualmente en la condición de espectador, donde se encuentra, 84.06% versus 66.58%, mientras que implicados como víctimas encontramos 58.71%, versus 39.56% y como emisor o ciberacosador(a) se encuentra 40.56% versus 14.88%. Por lo que podemos concluir que la ciberviolencia gestada en las relaciones sentimentales afecta de manera profunda, ya que se constituye como la más frecuente entre los preparatorianos, superando ampliamente al porcentaje promedio.

En el siguiente gráfico se representan la recepción y perpetración de la ciberviolencia en el marco de las relaciones sentimentales entre los preparatorianos.

**Figura 1***Recepción y perpetración de ciberviolencias en las relaciones sentimentales*

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario “Violencia online, 2019”

El 34.23% de los preparatorianos se ha enamorado a través de Internet (21.69%, chicas y 12.54%, chicos); 24% ha controlado a su pareja, mientras que 33% ha sido controlado por su pareja. 63% de los preparatorianos ha sido “cortado” sentimentalmente a través de un mensaje y 48% ha utilizado un mensaje para dar por terminada su relación sentimental; 81% de los estudiantes ha sido cortejado con insistencia hostigante y 49% ha recurrido a la insistencia para cortejar a una potencial pareja. Porcentajes tan cercanos entre víctimas y perpetradores, hace pensar que “si la violencia en la pareja ocurre lo más probable es que esta sea recíproca” (Arbach, 2015, p. 43); es decir, se trata de una violencia bidireccional (Rodríguez, 2015), en la cual, tanto me controlan como yo controlo, me terminan online, pero también yo lo he hecho, me cortejan de manera insistente, pero yo no me he limitado a la hora de conquistar, en síntesis, en ciberviolencia en las relaciones sentimentales tanto se padece como se perpetra.

### La ciberviolencia en torno a las relaciones sentimentales, la experiencia de los preparatorianos

De la totalidad de los 295 preparatorianos, 54.57% precisaron no contar con experiencia alguna, mientras 45.42% (134) de ellos narraron algún episodio de violencia online, los cuales se agrupanen torno a tres grandes tipos de ciberviolencia: ciberacoso, ciberviolencia sexual y ciberviolencia en las relaciones sentimentales (Tabla 3). Cada uno de estos tres grupos incluyen diferentes tipos de ciberviolencia, de esta manera, 23.13% de los preparatorianos, expresamente, relataron alguna clase de violencia en línea en sus relaciones sentimentales, tales como cortejo hostigante, control de la conducta, sexting como coqueteo y ghosting.

**Tabla 3**

*Ciberviolencia relatada*

No.	Tipos de ciberviolencia	F	%
1	Ciberacoso	84	62.68
2	Ciberviolencia sexual	19	14.17
3	Ciberviolencia en las relaciones sentimentales	31	23.13
	TOTAL	134	100

Fuente: elaboración propia a partir del análisis axial de la narrativa estudiantil

Como se observa en tabla 3. “Incidencia...” 23.13% de los preparatorianos narraron ciberviolencia en torno a las relaciones sentimentales de cortejo o noviazgo, incipientes o consolidadas, actuales o pasadas, heterosexuales u homosexuales; tanto ellas como ellos relataron todo tipo de agravios online, que van de los insultos a la intimidación, pasando por humillación, hostigamiento, difusión de rumores, amenazas, celos, dominación y control de conducta, acoso, hackeo, llegando a la intrusión y manipulación emocional, chicos y chicas hacen referencia a figuras tales como la “novia tóxica”, la “chica controladora”, la expareja que amenaza a la actual pareja, la pretendiente que se siente con derecho a molestar e intimidar a la pareja actual de su objeto amoroso, pretendientes que no se dan por vencidos, así como de la chica suplantadora de personalidad. No faltan las referencias a los “triángulos amorosos” y a los osados “ángeles vengadores” que heridos en

su amor propio “asaltan” la red para tomar “justicia” por sus propias manos e intentar hallar en la represalia online, consuelo a su mal de amores. Estos patrones de hostigamientos, por supuesto, no son deseados ni requeridos por la cibervíctima, simplemente el ciberacosador(a) aprovecha la disponibilidad y recursos de los dispositivos para molestar online, transitando velozmente del interés sentimental y del amor a la práctica de intimidar y hostigar, generando en la víctima malestar, desazón e incluso miedo. Los descriptores mayormente empleados para comunicar su experiencia son: acoso, amenazas, insistencia, humillación, raro, feo, celos, enojo, groserías y tristeza.

La descripción siguiente recupera la expresión estudiantil sobre su experiencia con la violencia en las relaciones sentimentales: “Un exnovio de mi novia **me amenazó**” (16 años, M, 261)<sup>1</sup>, es posible encontrar exparejas que no se resignan, a la terminación de la relación de noviazgo, como en los siguientes casos “mi exnovio después de pedirle que tomara distancia comenzó a **acosarme** constantemente por internet y cada vez que bloqueaba sus cuentas se hacía otras, hasta el punto de mandarles mensajes a mis amigas y enviarme **mensajes amenazantes**” (16 años, F, 260). “Cuando terminé con mi exnovio yo le había confiado la contraseña de las redes sociales y me **hackeó**” (16 años, F, 220).

También es habitual que narren hostigamiento por parte de la no elegida como en el siguiente episodio: “una amiga mía que estaba enamorada de un chico, pero ese chico estaba enamorado de mí, ella para que le hiciera caso, **creó una cuenta de FB con mi nombre y mis fotos** con la intención de hablar con él como si fuera yo, el chico se declaró como si fuera yo” (15 años, F, 249). El cortejo transita de ser agradable a hostigante como en el siguiente caso: “Un niño al que le gustaba, **era insistente** de que anduviera con él, todos los días me mandaba mensajes por redes sociales para que le dijera que sí. Hasta que un día lo bloqueé y en persona le dije me dejara de molestar” (15 años, F, 228), en ciertas situaciones, se recurre al sexting como un ingrediente lúdico en la seducción y el cortejo

---

<sup>1</sup> Cada viñeta se acompaña de un código de identificación que inicia con la edad, seguido por el sexo Masculino o Femenino y termina con el número de relato. se ve a sí mismo buscando justicia para reparar los daños infligidos ya sea a ellos mismos o bien a otras personas, lo cual no es inusual, ya que “es frecuente que los jóvenes utilicen la información «posteada» en redes sociales para ocasionar daño a la pareja” (Jaen-Cortés, *et al.*, 2017, p. 2603).

“había una niña que tenía buen cuerpo y un chavo le **sonsacó sus nudes** y pues la difundieron en toda la escuela y todos la humillaban” (15 años, M, 169), algunas veces, se presentan simultáneamente violencia tanto en el mundo online como en el offline. “Tenía un amigo que **su novio le pegaba** porque era muy celoso, se enojaba por las publicaciones en el Facebook de mi amigo y yo me sentía raro de que le pegará, si se siente feo” (15 años, M, 175), de esta manera los celos suscitados por la actividad online causan heridas en el mundo offline. El amor no correspondido aunado al estar escaso de estrategias para la gestión del rechazo, suele generar represalia por no haber aceptado la solicitud de noviazgo, como en el siguiente caso: “En la secundaria un compañero me pidió ser su novia y yo le dije que no, **se enojó y me dejó de hablar**, al poco tiempo, varios de mis amigos me dejaron de hablar porque K inventó que le había mandado una foto donde mostraba mi cuerpo, iba caminando y varios **me gritaban odecían cosas feas y groseras**” (15 años, F, 213) y de la gestión del rechazo con la estrategia de denigrar a la antaño amada, pasamos a otra de las estrategias más recurrentes la del control de conducta online, que conlleva dominación y manipulación emocional, como la describen dos chicos “Tenía una **novia tóxica** que se molestaba cuando hablaba con cualquier otra persona en internet, quería que **todo el tiempo fuera para ella**, me sentía mal porque la amaba, duró medio año” (15 años, M, 209), “conocí a alguien en redes sociales, por su forma de dibujar me pareció buena persona la chica, hablaba de vez en cuando con ella, se volvió más frecuente la conversación, pero sucedió que ella **empezó a molestarse porque no le contestaba y quería que estuviese todo el día pegado al celular**, después de tres días que tuvo ese comportamiento, **la eliminé de mi redsocial** y la **bloquee** de todos los medios por los que me contactaba” (15 años, M, 141).

La perpetración del acoso se narra así: “conocí a un chico por Tinder, era muy lindo, nos quedábamos hasta muy noche platicando, una vez me dijo, bonita ya me voy a dormir, mañana tengo que levantarme temprano para ir a la escuela, yo le dije, **si cuelgas, no volveré a contestarte**” (17 años. F, 10), “conocí a un chico por las redes sociales, le **mandaba muchos mensajes** y me **enojaba** si no los contestaba inmediatamente, después de un tiempo, terminó bloqueándome” (18 años, F, 19), a la par de los intentos de

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

manipulación de la conducta del crush o de la pareja, florece una manifestación inédita y muy propia del amor en tiempos de internet, el *ghosting* que consiste en dar por concluida la relación sentimental de manera unidireccional y sorpresiva, es decir, el rompimiento de la relación sentimental recurriendo a un mensaje, como en el siguiente testimonio: “**Me terminaron** por WhatsApp: C me **sentí triste**” (16 años, F, 270)..

El análisis de los relatos de experiencia sobre violencia electrónica, aporta las siguientes consideraciones: la notoria ausencia de gestión del rechazo, chicos y chicas, se muestran con escasa tolerancia a la frustración ante una negativa en el ámbito sentimental, simplemente no comprenden por qué, si ellos pretenden o aún aman a su potencial pareja o expareja, esta no los quiere más en su vida. Ante el rechazo pasan rápidamente del interés amoroso a tornarse en “el ángel vengador” (Aftab, 2006, como se citó en Kowalski, *et al.*, 2010, p.108), quien se siente con derecho a denostar a la chica que lo desairó y con la intención de paliar su dolor la desprestigia. Este “ángel vengador” está alentado por Anteros, hermano de Eros, quien a diferencia del muy célebre y venerado Dios del amor, Anteros es el genio vengativo del amor frustrado (Bauman, 2007) que siente la obligación de “castigar” a la persona que lo desdeña, para ello, capitaliza la inmediatez y alcance de las redes sociales, de esta manera, si él o ella no corresponde el interés amoroso será exhibido(a) a todo lo ancho de la red, con el propósito de que pague caro la osadía del desaire. Según Aftab (2006 como se citó en Kowalski, 2010, p. 108), el “ángel vengador”

Acciones como compartir la contraseña que, en el marco de una relación sentimental se considera, infortunadamente, una prueba más de amor y confianza, en realidad, es un permiso para padecer control de conducta, fundamentalmente, porque permite la intromisión en el espacio íntimo del otro miembro de la pareja, esta cesión de confianza ineludiblemente conduce a una situación vulnerable.

El cortejo deja de ser agradable para tornarse hostigante, ante la renuencia del cortejador, que parece desconocer la frontera entre persistencia y sobrepasar la línea y llegar a hostigar con sus variados intentos amorosos, que sin duda son molestos para el cortejado(a), en todos los casos, la reiteración, lejos de agradar provoca desconcierto e

ISSN: 2617 - 0337

incluso miedo en el pretendido(a), este tipo de ciberacosador, es conocido como *griefers*, (Kowalski, *et al.*, 2010, p. 90), atormentadores que no dejan en paz a sus víctimas.

El control de la conducta, a partir del uso del celular como un GPS amoroso que ubica al “ser amado” con la intención de ejercer dominio pleno de su tiempo y atención, se hace patente en los relatos de las preparatorias. El control de la conducta, los celos, la posesión y la manipulación constituyen un cóctel de ciberviolencia en el noviazgo, situación constatada en otras investigaciones (Velázquez, 2014 y 2017b; Celis-Sauce y Rojas-Solís, 2015; Jean-Cortés, *et al.*, 2017; Zweig y Dank, 2013).

La difusión de secretos o de imágenes no consensuada, con él o la productora de los mismos, se considera abuso online, dado la intención de fastidiar, Kowalski, *et al.*, (2010, p. 92), lo describen del tipo “desvelamiento y sonsacamiento”, este comportamiento no es infrecuente, ya que “un gran porcentaje de adolescentes indicaron que sus parejas románticas comparten información privada y vergonzosa a través de las redes sociales (Zweig, *et al.*, 2013). La humillación es un arma poderosa y será empleada a fondo con la ilusión de provocar daño en el otro.

El *ghosting*, es decir, “cortar” a través de un mensaje, sin procurar ofrecer la cara, resulta la apariencia más novedosa del amor en tiempos de internet, por supuesto, el *ghosting* como el rompimiento de forma tradicional, suele originar desconcierto y pesar en la pareja abandonada, quizá mayor desolación en el online, dado que se conjugan lo inesperado con la ausencia de la tradicional explicación y para infortunio del “cortado online” quien experimentará en carne propia la fragilidad de las relaciones en tiempos de internet, y aprenderá no sin pesar que “la vida online facilita que comencemos una relación, pero también hace que resulte mucho más sencillo salir de una” (Bauman, 2012, p. 142).

En algunos casos, se observa cómo se extiende la violencia online a la violencia cara a cara y viceversa, lo cual resulta, en una doble victimización, Gámez-Guadix, *et al.*, (2018, p. 224) han señalado que “ambos tipos de agresiones (online y offline) tienden a

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

relacionarse y a compartir factores de riesgo comunes” y son predictores de mayor violencia en el futuro.

Los espectadores de la violencia dentro del noviazgo suelen percibirla y exponerla más frecuentemente, lo que refuerza, que los propios implicados en la violencia en el noviazgo se encuentran limitados de herramientas para identificarla, propiciado, entre otros factores, a la naturalización de la violencia en el noviazgo, a la amplia circulación e introyección de mitos y creencias que en torno al amor abundan en las canciones, películas y series frecuentadas por las y los jóvenes y quizá fundamentalmente a que sigue el patrón de escalada, es decir, inicia con agravios leves, ocasionales, ascendiendo paulatinamente, a agresiones de mayor gravedad. No obstante, no deja de asombrar que la violencia relatada sea menor a la registrada en el autoinforme “Violencia online, 2019”, lo que sugiere que los preparatorianos, al compartir su experiencia la soslayan, lo que coincide con González y Valdivia (2014, p. 336) quienes han reconocido que existe un subreporte de violencia en el noviazgo.

En todos los episodios relatados observamos en mayor o menor medida control, manipulación, humillación e intimidación y acoso hacia la persona que se dice pretender u amar. En términos generales, el acoso online se realiza como un medio de venganza y/o para afrontar la frustración. E igualmente, “el despecho y la no aceptación del rechazo juegan un papel significativo para acosar a la nueva pareja de la expareja” (Velázquez, 2014), lo que contribuye no solo a la incidencia sino a la afectación de otros actores, más allá de los miembros de la pareja. “Lo que hace que el acoso electrónico sea tan peligroso... es que cualquiera puede hacerlo sin necesidad de tener que enfrentarse a la víctima. No hace falta ser fuerte ni rápido, basta con tener un teléfono móvil o un ordenador, y ganas de aterrorizar” (King, 2006, como se citó en Kowalski, *et al.*, 2010, p. 21).

En las siguientes tablas se resume la incidencia de ciberviolencia padecida, perpetrada y observada de acuerdo con sexo, la relación social entre ciberacosador y cibervíctima y al actor social generador(a) de la misma.

ISSN: 2617 - 0337

**Tabla 4**

*Incidencia de la victimización en ciberviolencia en las relaciones sentimentales*

Sexo	Víctima	%	Ejecutor	%	Espec	%	Total	%
Mujeres	17	54.83	2	6.45	4	12.90	23	74.19
Hombres	6	19.35	1	3.22	1	3.22	8	25.80
Total	23	74.19	3	9.67	5	16.12	31	100

Fuente: elaboración propia a partir del análisis categórico refinado de la narrativa estudiantil

Las mujeres resultaron más implicadas en ciberviolencia en el ámbito de las relaciones sentimentales en las condiciones de víctima y audiencia, que sus pares hombres. Particularmente, la proporción de mujeres víctimas triplica la proporción de hombres victimizados, asimismo en la condición de audiencia las chicas relataron mayor victimización que sus pares hombres. No obstante, en la perpetración de ciberviolencia las preparatorianas suelen agredir online el doble que sus compañeros. Chicas más victimizadas que los chicos, coincide con Gámez-Guadix, et al., (2018), sin embargo, en la condición de ciberacoso encontramos dos chicas que ejercieron control, manipulación y dominación a sus pretendidos, lo cual, coincide con Morales y Serrano (2014). El celular y las redes sociales, fueron las dos vías, en las cuales ocurre este tipo de ciberviolencia, aproximadamente con 50% de los casos cada una.

**Tabla 5**

*Incidencia de la relación social entre ciberacosador(a) y víctima*

Ciberacosadores	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
Compañeros	3	9.67	15	58.38	18	58.06
Conocidos(as) online	5	16.12	4	12.90	9	29.03
Conocidos	0	0	4	12.90	4	12.90
Total	8	25.80	23	74.19	31	100

Fuente: elaboración propia a partir del análisis categórico refinado de la narrativa estudiantil

De acuerdo con la fuente de los agravios virtuales, 58% de los preparatorianos (53.38% mujeres y 9.67% de los hombres), fueron ciberacosados por compañeros, 12.90% (12.90% mujeres y 0% hombres) relataron que fueron ciberacosados por conocidos, en este caso por sus exparejas y 29.03% (16.12 % hombres y 12.90% mujeres) fueron ciberacosados por sus conocidos online.

**Tabla 6***Incidencia de ciberviolencia en la relación ciberagresor(a) /sexo*

Relación	Mujeres		Hombres		Total	
	F	%	F	%		%
Hombre vs Mujer	12	38.70	5	16.12	17	54.83
Hombre vs hombre	1	3.22	3	9.67	4	12.90
Mujer vs mujer	6	19.35	0	0	6	19.35
Mujer vs hombre	2	6.45	2	6.45	4	12.90
<b>Totales</b>	<b>21</b>	<b>67.72</b>	<b>10</b>	<b>32.24</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia a partir del análisis categórico refinado de la narrativa estudiantil

En la ciberviolencia en las relaciones sentimentales de pareja, suele ser más frecuente que los hombres resulten mayormente maltratadores no exclusivamente de mujeres, sino la ciberagresión se extiende a otros hombres.

### Conclusiones

Los jóvenes preparatorianos se encuentran a la vanguardia en disponibilidad de dispositivos digitales e internet 87% cuenta con un smartphone y 89% cuenta con internet en su casa, por lo que su vida online es amplia, por ello no resulta extraño que 34.23% se haya enamorado a través de internet, siendo las chicas quienes suelen hacerlo con mayor frecuencia.

Los preparatorianos enfrentan una alta incidencia de agravios virtuales en torno a las relaciones sentimentales seis de cada 10 estudiantes se ven implicados en algún tipo de ciberviolencia, mayoritariamente como espectadores (84.29%), cerca del 60% la ha padecido y 34%, la ha perpetrado. Esta ciberviolencia en las relaciones sentimentales produce desplazados de las buenas posiciones, de objeto, de cortejo y amor, ellas y ellos se verán segregados a ocupar la *posición infame* de hostigados(as).

La ciberviolencia en las relaciones sentimentales, tanto se padece como se perpetra; se trata de una violencia bidireccional (Rodríguez, 2015), en la que no existe una división tajante entre víctimas y victimarios, pues se juegan ambos roles, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos en cuanto a cortejar con insistencia y romper en línea. Empero, las chicas se ven más afectadas que los chicos en

control de la conducta, tanto en su recepción como en su perpetración.

En términos cuantitativos la ciberviolencia en las relaciones sentimentales ocupa el primer lugar en incidencia en la investigación amplia que incluye ciberacoso y ciberviolencia sexual. La combinación de metodologías aportó *complementariedad por deficiencia* (Orti, 1999), la incidencia reportada se integró con la experiencia relatada, lo cual permitió resaltar que en todos los casos y en las tres condiciones, la ciberviolencia deviene como una *experiencia profunda* (Benjamín, 2008), *violencia de alto impacto* que marca un antes y un después, debido a que la marca de las ciberheridas permanece por un buen tiempo.

Las chicas más víctimas que chicos en violencia en las relaciones sentimentales, 74% de las chicas victimizadas versus 26% de los hombres victimizados. Se trata de comportamientos online de dominio e intimidación que al estar maquillados de actitudes “amorosas” disimulan el control que se pretende ejercer. Si bien, las chicas son víctimas del amor líquido (Bauman, 2007) a su vez, ellas se muestran más perpetradoras de control, dominación y obsesión al querer absorber y permanecer todo el tiempo al lado de la pareja, aunque sea de manera online.

Tanto las manifestaciones de amor, como el control de la conducta, el ghosting y la venganza se solucionan con un clic, basta con uno solo para manifestarle al sujeto del deseo, nuestro interés amoroso, así mismo, con un clic, podemos asediado hasta el hostigamiento, “cortarlo” en línea o acosar a la nueva pareja, sin más herramientas que un dispositivo electrónico, se trata de la faceta más sofisticada de los amores contrariados.

Exparejas, compañeros y conocidos online resultan los principales acosadores. ¿Por qué acosar a la persona que nos interesa sentimentalmente? ¿Por qué comportarse como un ángel vengador para enfrentar un amor menospreciado? Entre otras explicaciones, se distinguen, la desinhibición que genera la pantalla, al no presenciar la irritación o el sufrimiento de la afectada(o), sumado a la popularidad de creencias ingenuas sobre el amor, así como pensar que simplemente por querer a alguien este tiene la

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

obligación de corresponder y, por último, carecer de herramientas para la gestión del rechazo, que solas o en conjunto, devienen en un ejercicio de la violencia. “Los ángeles vengadores”, los atormentadores (*griefers*) y demás acosadores, no se conforman solo con hostigar e intimidar a la víctima, incluso llegan a provocar un daño en el círculo social de la misma, lo que acrecienta el perjuicio ocasionado.

La ciberviolencia en las relaciones sentimentales no se denuncia, probablemente debido a la imbricación de la naturalización de la violencia con la bidireccionalidad, es decir, al ser recíproca (Arbach, 2015) pareciera que se soslaya la gravedad de la misma. La respuesta más activa fue bloquear al ciberacosador(a); medida que, si bien permite un respiro a la víctima, no siempre garantiza el cese del acoso.

Compañeros, conocidos online, exparejas y pretendientes desairados resultan poco confiables, parafraseando a Bauman (2007) la lealtad y el amor tienen fecha de caducidad muy inmediata. Dado que la violencia en la pareja es predictora de futuras violencias, los hallazgos de esta investigación alertan sobre el inaplazable apremio de atenderla desde las fases iniciales como el coqueteo, la seducción y el cortejo, así como durante la consolidación y terminación de la relación sentimental.

La implicación de los estudiantes ya sea como receptores, ciberacosadores o como espectadores, en las manifestaciones de ciberviolencia alrededor de las relaciones sentimentales, sigue creciendo día con día, asombra que alrededor de la seducción, el cortejo y las relaciones amorosas se gesten ciberviolencia con tan alta incidencia y vasta experiencia entre los estudiantes.

Cualitativamente, las estudiantes generaron una mayor cantidad de relatos que sus pares hombres. ¿A qué se debe esta diferencia, los hombres padecen menos o la reportan menos? La emergencia de la ciberviolencia, representa la más reciente novedad en la violencia en el noviazgo, urge educarnos como ciudadanos digitales, de tal manera que, en lugar de emplear el celular como un GPS amoroso, para ubicar y controlar a la pareja, seamos capaces de desarrollar un barómetro emocional que indique tanto la conducta de

acoso online recibida como la ejercida.

Un riesgo inherente a la violencia online, es que cualquiera puede perpetrarla, basta con un dispositivo y al toque de una tecla, ofender, intimidar y maltratar a quien antes se le había prometido estimar u amar, por ello, propugnemos porque las relaciones en el ciber mundo sean espacios de diálogo, respeto, solidaridad y aprendizaje para que chicos y chicas disfruten del cortejo, la seducción y el amor con responsabilidad.

### **Conflicto de intereses**

La autora declara que no tiene ningún tipo de conflicto de intereses.

### **Responsabilidades éticas y/o legales**

Los participantes, en esta investigación, dieron su consentimiento para el tratamiento de los datos requeridos; asimismo, se les informó sobre los fines académicos de la información.

### **Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)**

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (ChatGPT u otros)

### **Financiamiento**

La investigación se realizó con los recursos propios de la autora

**Correspondencia:** [luzmariavr@hotmail.com](mailto:luzmariavr@hotmail.com)

## Referencias

- Aftab, P. (2006). *Cyberbullying. Guía práctica para madres, padres y personal docente*. Bilbao: FunBilbao: Fundación EDEX.
- Águila, L. y Prieto, M. T. (2019). Violencia en el noviazgo a través del uso de las TIC en estudiantes de educación superior. Carrillo, C. *Nuevas subjetividades de las prácticas de violencia de los jóvenes en las redes sociales*. Zapopan, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Aldana, G. (2007). Complementariedad metodológica en la investigación social una propuesta de integración. *Revista Pedagogía y Saberes* No. 26. UPN. Facultad de Educación, pp. 51-56. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6841/5582>
- Asociación Mexicana de Internet (2019). 15° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México. <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component-remository/Habitos-de-Internet/15-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-Usuarios-de-Internet-en-Mexico-2019-version-publica/lang.es-es/?Itemid=>
- Arbach, K. Nguyen-Vo, T. y Bobbio, A. (2015). Violencia física en el noviazgo: análisis de los tipos diádicos en población argentina. Vol.7, No.2, pp. 38-46.
- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido*. Madrid: FCE.
- Bauman, Z. (2012). *Esto no es un diario*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (2008). “La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica” en *Obras Completas Libro I, Vol 2* Barcelona: Abada Editores.
- Celis-Sauce, A. y Rojas Solis, J. (2015). Violencia en el noviazgo desde la perspectiva de los varones adolescentes. *Informes psicológicos*. Vol. 15, pp. 83-104.

- Durán, M. y Martínez, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, nº 44, v. XXII, 2015 | Revista Científica de Educomunicación | <https://www.revistacomunicar.com> | <https://www.comunicarjournal.com>
- Gámez-Guadix, M. Borrajo, E. y Calvete, E. (2018). Abuso, control y violencia en la pareja a través de internet y los smartphones: Características, evaluación y prevención. *Papeles del psicólogo*, Vol. 39(3), pp. 218-227.
- González-Bravo, L.A.; Valdivia, P. (2014). Violencia en el noviazgo y pololeo: una actualización proyectada hacia la adolescencia. *Revista de Psicología*. 330-355. <http://www.redalyc.org/pdf/3378/337832618006.pdf>.
- Hinduja, S. Y Patchin, J. W. (2011). Electronic dating violence: A Brief Guide for Educators and Parents. Cyberbullying Research Center <https://cyberbullying.org/-electronic-dating-violence-fact-sheet.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/-OtrTemEcon/ENDUTIH\\_2018.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/-OtrTemEcon/ENDUTIH_2018.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Módulo sobre ciberacoso MOCIBA* <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ciberacoso/2017/default.html>
- Jaen-Cortés, C. Rivera-Aragón, S. Reidl-Martínez, L. y García-Méndez, M. (2017). Violencia de pareja a través de medios electrónicos en adolescentes mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(2017). pp. 2593-2605. [https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas\\_ip/2017/Acta\\_Inv\\_Psicol\\_2017\\_7\(1\)\\_2593OC02605\\_Violencia\\_de\\_pareja\\_a\\_traves\\_de\\_medios\\_electronicos\\_en\\_adolescentes\\_mexicanos.pdf](https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2017/Acta_Inv_Psicol_2017_7(1)_2593OC02605_Violencia_de_pareja_a_traves_de_medios_electronicos_en_adolescentes_mexicanos.pdf)

- Knobel, M. y Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: el análisis de datos en Investigación cualitativa*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Cuadernos IMCED.
- Kowalski, R.; Limber, S.; Agatston, P. (2010). *Cyberbullying. El Acoso escolar en la era digital*. Madrid: Desclée De Brouwer S.A.
- López, L.A. Y Prieto, M.T. (2014). Violencia en el ciberespacio en las relaciones de noviazgo adolescente. Un estudio exploratorio en estudiantes mexicanos de escuelas preparatorias. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, octubre-dic. pp. 61-72.
- Mondragón, J. (2011). *Los ciber-adolescentes: experimentación de violencia en la preparatoria Regional de Tenango del Valle*. Tesis de licenciatura México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Morales, T. y Serrano, C. (2014). *Manifestaciones del cyberbullying por género entre los estudiantes de bachillerato*. *Ra Ximhai* 10. (julio-diciembre): <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132726010>.
- Orti, A. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social en Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rodríguez, S. (2015). Violencia en parejas jóvenes. *Pedagogía Social* Vol. 25, pp. 251-275.
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de la Plata: EDULP.
- Velázquez, L. M. (2010). *Adolescentes en tiempos de oscuridad*. México: Eikon.

Velázquez, L. M. (2014). *Jóvenes en tiempos de oscuridad. El drama social de la violencia online*. México: Eikon.

Velázquez, L.M. (2017a). Adicciones tecnológicas o cuando tu celular te mete en problemas. Revista *Temachtiani*, No. 24, julio-diciembre. pp. 22-55. <https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/tc/tm/T24.pdf>

Velázquez, L. M. (2017b). Violencia en las relaciones sentimentales. Del cara a cara al mundo virtual. *XIV Congreso Nacional de Investigación educativa*, San Luis Potosí. México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/-0006.pdf>

Zweig, J. & Dank, M. (2013). “Teen dating abuse and harassment in the digital World: Implications for prevention and intervention. Urban Institute. <https://www.urban.org>

Zweig, J., Dank, M., Lachman, P., & Yahner, J. (2013). Technology, teen dating violence and abuse, and bullying. Reporte final. Estados Unidos de América: Urban Institute. Justice Policy Center. pp. 184. <https://www.urban.org>

### **Trayectoria académica**

#### **Luz María Velázquez Reyes**

Doctora en pedagogía. Profesora en Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

---

**Aprendizaje de los estudiantes de educación superior a través del itinerario en sitios arqueológicos de Lima, Perú**

*Learning of higher education students through the itinerary in archaeological sites of Lima, Perú*

---

Recibido: 06 de junio 2020   Evaluado: 10 de agosto 2020   Aceptado: 02 de noviembre 2020

**Ivan Ernesto Quijano Aranibar**

**Autor corresponsal:** [ivan.quijano1@unmsm.edu.pe](mailto:ivan.quijano1@unmsm.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0003-2264-1186>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

**Ofelia Carmen Santos Jimenez**

[ofelia.santos@unmsm.edu.pe](mailto:ofelia.santos@unmsm.edu.pe)

<http://orcid.org/0000-0003-1294-0641>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

**Como citar**

Quijano, I., & Santos, O. (2020). Aprendizaje de los estudiantes de educación superior a través del itinerario en sitios arqueológicos de Lima, Perú. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 271-289. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.158>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index>   [revistaeduca@umch.edu.pe](mailto:revistaeduca@umch.edu.pe)

## Resumen

El objetivo de estudio fue describir el nivel de aprendizaje de los estudiantes que participaron a través del itinerario en dos yacimientos arqueológicos, uno reconstruido y otro consolidado. El enfoque de investigación es cuantitativo y el tipo descriptivo. Se ha elegido el diseño no experimental de corte transversal. La muestra fue de tipo no probabilística y está constituida por 20 educandos del 3° ciclo de la carrera de Guía Oficial de Turismo. Se aplicó la encuesta directa a través del instrumento PQ1. De igual manera, se utilizó para el análisis el programa IBM SPSS para obtener las medidas de tendencia. Los resultados demuestran que el estudiantado aprende contenidos conceptuales *in situ* en los yacimientos arqueológicos por medio del itinerario, pero estos se limitan a la estática y a la dinámica en los niveles 2 y 3 del aprendizaje.

**Palabras clave:** *aprendizaje, educación no formal, educación patrimonial, sitio arqueológico, Perú.*

## Abstract

*The objective is to describe the level of learning of the students who participated through the itinerary in the reconstructed and consolidated archaeological site. The research approach is quantitative and the type descriptive. The non-experimental cross-sectional design has been chosen. The sample is non-probabilistic and consists of 20 students from the 3rd cycle of the Official Tourism Guide profession. The survey was applied through the PQ1 instrument. In addition, the IBM SPSS program was used for the analysis to obtain the central measures. The results show that students learn concepts in archeological sites through the itinerary, but these are based on static and dynamic levels 2 and 3 of learning.*

**Key words:** *archaeological sites, heritage education, learning, nonformal education, Perú.*

## Introducción

El patrimonio cultural es toda expresión material e inmaterial reconocida mediante los valores asignados por la sociedad y/o el Estado en un contexto histórico particular (Ballart & Juan- Tresserras, 2001), de tal modo que es un *constructo* sociocultural (Cuenca, 2014). Asimismo, el Ministerio de Cultura (s. f.) ha clasificado el patrimonio peruano a base de su especialización en: material, inmaterial, subacuático, industrial y documental. Sin embargo, de este gran abanico, se ha tratado el patrimonio material de corte arqueológico, definido por las normativas, como el cúmulo de bienes históricos muebles e inmuebles, ubicados en la superficie o en el subsuelo, e investigados por metodologías provenientes de la arqueología (Ibáñez, 2014). En este norte, sólo se enfatiza el valor de uso, sostenido por Ballart (1997), de los elementos patrimoniales arqueológicos inmuebles, ya que cuentan con un conjunto de utilidades para satisfacer las necesidades de índole educativa, turística e inclusive social; por lo que han perdido su uso original, debido a que su función axial ha sido quebrantada (Pérez-Juez, 2006).

A inicios del siglo XXI, el Instituto Nacional de Cultura, hoy Ministerio de Cultura, realizó el primer inventario preliminar de sitios arqueológicos<sup>1</sup> del Perú y se estima que existen más de 350 yacimientos en Lima Metropolitana (Ramos, 2001), de distinto período y funcionalidad, amparados por la Ley General del Patrimonio Cultural de la Nación N°28296 (Instituto Nacional de Cultura, 2007). Por consiguiente, se posee un amplio espectro de inmuebles arqueológicos Precoloniales potenciables desde el punto de vista educativo. No obstante, de este grueso, menos del 3% están preparados y adaptados formalmente para recibir a la sociedad mediante los modelos de presentación al público. Por un lado, destaca el tipo consolidado, cuya característica radica en congelar el sitio arqueológico en el estado como ha sido dejado luego de la excavación y, por lo tanto, busca conservar los elementos arquitectónicos como testigos del paso del tiempo; y por otro, sobresale el modelo de presentación reconstruido, encargado de completar las partes que faltan del complejo arqueológico por medio de un estudio multidisciplinario y la formulación de hipótesis (Masriera-

---

<sup>1</sup> Son utilizados como sinónimos los términos sitio, asentamiento, yacimiento, complejo e inmueble arqueológico, a pesar de su complejidad y particularidad en la literatura netamente arqueológica.

Esquerra, 2007, 2008; Santacana, 1995; Santacana & Masriera-Esquerra, 2012).

En el marco de la educación no formal los yacimientos arqueológicos en general poseen las condiciones para ser tratados como recursos didácticos, desde una concepción integral a partir de la cohesión de los medios, materiales y estrategias (Quijano, 2016, 2018), pues permiten construir y fomentar escenarios activos de aprendizaje. Por tanto, nos situamos dentro de la educación patrimonial, entendida como una línea de investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los fenómenos patrimoniales (Quijano, 2019), dado que utiliza una amplia gama de estrategias, a través de los conjuntos patrimoniales, con el objetivo de comprender la realidad sociocultural e histórica del alumnado (Bardavio & Mañé, 2017; Cuenca, 2014). Por su parte, el itinerario en el nivel Superior, es el único modelo educativo patrimonial aplicado en los yacimientos arqueológicos de Lima Metropolitana, independientemente si están adaptados o no para su visita e interpretación. Asimismo, a pesar que existe una mayor diversidad de actividades patrimoniales de corte lúdico en la Educación Básica, también tiene esta cierta hegemonía. Al respecto, se parte del axioma que los educandos aprenden contenidos en los sitios arqueológicos mediante el itinerario (Valderrama, 2014), realizado por los orientadores, guías de turismo y especialistas en el tema, sea el caso de arqueólogos, historiadores, etc. Inclusive, se concluye, sin evidencia empírica, que las salidas de campo dirigidas a los docentes permiten enriquecer su formación, ya que asimilaron nuevos conocimientos y experiencias en los inmuebles arqueológicos (González, 2012). Sin embargo, la Universidad de Barcelona se ha centrado en evaluar los aprendizajes de los estudiantes a base del tipo de presentación de los complejos arqueológicos. Por ende, concluye que en los sitios reconstruidos existe un aprendizaje real; mientras en los yacimientos consolidados, solo conservados, se evidencia un desaprendizaje (Masriera-Esquerra, 2007, 2008). De este modo, si los estudiantes, *a priori*, aprenden en los yacimientos arqueológicos gracias al itinerario, cabe preguntarse cuál es el nivel de aprendizaje y, a partir de esto, conocer qué tipos de contenidos conceptuales se están asimilando. Para esta última interrogante, se emplearán los criterios netamente arqueológicos establecidos por Binford (1991) sobre la estática (materialidad arqueológica) y la

dinámica (modo de visa) e incluso se sumará el taxón denominado metodología del arqueólogo. En consecuencia, se propone como objetivo general describir el nivel de aprendizaje de los estudiantes que participaron por medio del itinerario en dos yacimientos arqueológicos, uno reconstruido y otro consolidado.

## **Metodología**

### ***Enfoque, alcance y diseño de investigación***

La investigación es un estudio piloto de enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo. Se utilizó el diseño no experimental de corte transversal para especificar el objeto de estudio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). En esta línea, se describirá el nivel de aprendizaje de los estudiantes que han participado, por medio del itinerario, en un yacimiento arqueológico reconstruido (YR) y en un yacimiento arqueológico consolidado (YC); por lo que el presente estudio preliminar se enmarca dentro de la educación patrimonial en inmuebles Precoloniales.

### ***Población y muestra***

La población compete a un grupo de 21 educandos del 3° ciclo, del turno mañana de la carrera de Guía Oficial de Turismo, del Instituto de Educación Superior CEPEA del distrito de Pueblo Libre, Lima, Perú, matriculados en el curso de Arte Prehispánico durante el primer semestre académico de 2019. El alumnado es mixto y su edad oscila entre los 18 y 24 años. Por su parte, la muestra es de tipo no probabilística y ha sido determinada con el programa estadístico Decision Analyst STATS 2.0 y se consideró un margen de error de 5% y un nivel de confianza al 95%. Por tanto, la muestra está constituida por 20 alumnos.

### ***Técnicas e instrumentos***

La técnica empleada ha sido la encuesta. Por ello, se elaboró el cuestionario PQ1 sobre el aprendizaje de contenidos conceptuales sobre los yacimientos arqueológicos Precoloniales, constituido por 20 preguntas cerradas (ítems del 1-20) con varias opciones de respuesta, ver tabla 1. En razón al ítem 8, del indicador conoce la cultura

material, se ha adaptado a la historiaparticular del YR (8a) y del YC (8b).

**Tabla 1**

*Ítems del cuestionario PQI*

N°	Ítems
1	¿Qué cultura Prehispánica ha edificado el sitio arqueológico?
2	¿Qué periodo/etapa arqueológica se ha evidenciado en el yacimiento?
3	¿En qué valle se ubica el sitio arqueológico?
4	¿Qué formas y elementos arquitectónicos tiene el yacimiento?
5	¿Cuál es la técnica constructiva empleada en los muros?
6	¿Qué materiales se han utilizado en los muros?
7	¿Qué técnica se utilizó en los rellenos constructivos y cuáles fueron los materiales derelleno?
8	¿Los Lima se enterraban en posición flexionada?
9	¿El sitio presenta frisos polícromos con diseños de seres híbridos?
10	¿Cuál es la función del sitio arqueológico?
11	¿Cuál es la orientación del sitio arqueológico?
12	¿El yacimiento arqueológico, a pesar que tuvo una larga duración, ha tenido una tradiciónarquitectónica (continuidad) durante su período/etapa de funcionamiento?
13	¿El sitio arqueológico ha tenido cambios y remodelaciones arquitectónicas durante suetapa/período de funcionamiento?
14	¿El sitio arqueológico como es apreciado hoy en día, ha sido construido de manera secuencial?
15	¿Cuál es la organización sociopolítica establecida en el sitio arqueológico?
16	¿Qué actividades económicas se han realizado en el sitio arqueológico?
17	¿La sociedad asentada en el sitio practicó el trueque para aprovisionarse de recursos nolocales (foráneos)?
18	Observe el plano del yacimiento e identifique sus sectores
19	¿La élite practicó rituales en el sitio arqueológico a base de la cosmovisión andina?
20	¿Qué métodos arqueológicos se han utilizado para investigar en el sitio arqueológico?
20	¿La investigación arqueológica ha sido auxiliada y/o complementada a través de otrasciencias/disciplinas?

Nota: elaboración propia.

Desde luego, para precisar la validez del instrumento, se optó por la modalidad de juicio de expertos. Asimismo, la encuesta se aplicó al finalizar inmediatamente el itinerario, con una duración no mayor a 30 minutos. A partir de esto, la información recolectada ha sido sistematizada con la finalidad de precisar la confiabilidad a través

del coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach, ver tabla 2.

**Tabla 2**

*Coefficiente de alfa de Cronbach en el instrumento PQ1*

Sitio/Coefficiente	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Reconstruido	.563	20
Consolidado	.751	20

Nota: elaboración propia.

### *El itinerario en yacimientos arqueológicos*

Los discentes han interactuado en los sitios arqueológicos por medio del itinerario, este consiste en un recorrido por un espacio cultural y natural con paradas durante el trayecto (Coma, 2011). Los encargados de interpretar los inmuebles Prehispánicos han sido los guías oficiales de turismo, mediadores de los yacimientos arqueológicos visitados, tanto para el consolidado como para el reconstruido. En ambos casos, se realizó el recorrido tradicional, ofertado, con una duración no mayor a 90 minutos.

### *Dimensiones*

El instrumento PQ1 ha sido diseñado a partir de la variable aprendizaje del yacimiento arqueológico. En esta oportunidad, solo se presenta la dimensión conceptual con sus respectivos indicadores. De igual manera, se incluye un taxón arqueológico para su sistematización, ver tabla 3.

**Tabla 3***Operacionalización de la variable a partir de su dimensión e indicadores*

V	Dimensión	Indicadores	Ítem	Taxón arqueológico	
Aprendizaje del yacimiento	Contenidos conceptuales	1. Identifica la periodificación arqueológica: cronología y corología.	1, 2 y 3	Estática	
		2. Conoce los elementos arquitectónicos y sectores.	4, 17		
		3. Conoce las técnicas constructivas.	5, 6 y 7		
		4. Conoce la cultura material.	8		
		5. Conoce el tipo de asentamiento.	9 y 10		
		6. Comprende los cambios/continuidades.	11, 12 y 13	Dinámica	
		7. Identifica el tipo de organización sociopolítica.	14		
		8. Conoce las actividades de subsistencia y esferas de interacción.	15 y 16		
		9. Entiende los rituales a base de la cosmovisión andina.	18		
		10. Comprende el método de investigación de la arqueología.	19		Metodológica
		11. Entiende el carácter multidisciplinario.	20		

Nota: abreviación V=Variable. Elaboración propia.

Con respecto a la ponderación de los contenidos conceptuales de la variable aprendizaje del yacimiento arqueológico, se ha establecido un puntaje máximo de 20; por lo que cada ítem equivale a un punto ( $20 \times 1 = 20$ ). Asimismo, se han considerado 4 niveles de aprendizaje: nivel 1 de 0 a 5 (N1), nivel 2 de 6 a 10 (N2), nivel 3 de 11 a 15 (N3) y nivel 4 de 16 a 20 (N4).

### Resultados, análisis y discusión

Luego de recolectar y ordenar los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento PQ1, se muestran los resultados de investigación con la finalidad de alcanzar el objetivo general: describir el nivel de aprendizaje de los estudiantes que participaron a través del itinerario en dos sitios arqueológicos, uno reconstruido y otro consolidado. Para ello, se toma en cuenta la dimensión contenidos conceptuales y su respectivo taxón arqueológico, ver tabla 4.

**Tabla 4**

*Descripción básica de resultados a partir del objetivo general*

<b>Objetivo general:</b> describir el nivel de aprendizaje de los estudiantes que participaron a través del itinerario en dos sitios arqueológicos, uno reconstruido y otro consolidado.	
<b>Ítem</b>	<b>Dimensión sobre los contenidos conceptuales sobre la estática</b>
1	El 70% y 40% de alumnos que han participado en el YR y en el YC respectivamente, han identificado las culturas Prehispánicas que han construido los complejos arqueológicos; mientras el 30% y 60% de estudiantes que visitaron ambos sitios, no han entendido este elemento corológico.
2	El 80% y 100% de educandos que han interactuado en el YR y en el YC respectivamente, han identificado los períodos de los yacimientos arqueológicos; a diferencia del 20% de discentes del primer complejo, que no ha comprendido este elemento cronológico.
3	El 100% y 90% de educandos que han participado en el YR y en el YC respectivamente, han identificado en qué valle se ubican los mencionados complejos; en contraste del 10% de alumnos, que no ha logrado identificar en el YC este elemento de la corología.
4	El 10% y 50% de educandos que han interactuado en el YR y en el YC respectivamente, han conocido los elementos arquitectónicos de los complejos arqueológicos; en oposición al 90% y 50% de estudiantes, que no han entendido estos criterios.
5	El 90% y 60% de alumnos que han interactuado en el YR y en el YC respectivamente, han conocido las técnicas constructivas empleadas en los muros; en contraste del 10% y 40% de educandos que no han logrado identificar estos elementos de la arquitectura en ambos yacimientos.
6	El 100% y 60% de estudiantes que han participado en el YR y en el YC, han comprendido los materiales utilizados en los muros; en oposición al 40% de discentes, que no ha conocido estos insumos en los complejos consolidados.
7	El 70% y 80% de educandos que han interactuado en el YR y en el YC respectivamente, han conocido las técnicas utilizadas en los rellenos constructivos y sus materiales de relleno; a diferencia del 20% y 30% de educandos, que no han comprendido estas técnicas empleadas en los cimientos de ambos sitios.
8	El 70% y 90% de alumnos que han participado en el YR y en el YC respectivamente, han conocido la cultura material; en contraste del 30% y 10% de estudiantes que no han entendido la materialidad arqueológica en ambos sitios
<b>Ítem</b>	<b>Dimensión sobre los contenidos conceptuales sobre la dinámica</b>
9	El 30% y 70% de educandos que han interactuado en el YR y en el YC respectivamente, han conocido la funcionalidad de los complejos arqueológicos; en oposición al 70% y 30% de discentes, que no han comprendido este rasgo de los asentamientos visitados.
10	El 100% y 50% de estudiantes que han visitado el YR y el YC respectivamente, han entendido la orientación de los complejos arqueológicos; a diferencia del 50% de educandos, que no ha logrado conocer este rasgo en los YC.
11	El 70% y 90% de discentes que han visitado el YR y el YC respectivamente, han comprendido la tradición arquitectónica de los complejos arqueológicos; a diferencia del 30% y 10% de educandos, que no han entendido esta dimensión

- diacrónica de los yacimientos.
- 12 El 90% y 70% de educandos que han participado en el YR y en el YC respectivamente, han comprendido los cambios y remodelaciones arquitectónicas de los yacimientos; en oposición al 10% y 30% de alumnos, que no han entendido esta dinámica en los sitios arqueológicos.
  - 13 El 90% y 80% de discentes que han interactuado en el YR y en el YC, han comprendido que ambos sitios han sido construidos de manera secuencial; a diferencia del 10% y 20% de educandos, que no han entendido los cambios/continuidades de los complejos arqueológicos.
  - 14 El 10% y 60% de alumnos que han participado en el YR y en el YC respectivamente, han identificado la organización sociopolítica establecida en los complejos; en contraste del 90% y 40% de educandos que no han reconocido estas categorías en los yacimientos arqueológicos.
  - 15 El 30% de estudiantes que ha visitado el YR, al igual que el 30% de discentes que ha participado en el YC, han conocido la actividad de subsistencia practicada en los complejos mencionados; mientras el 70% de educandos, que ha interactuado en ambos sitios arqueológicos, no ha comprendido estas prácticas económicas.
  - 16 El 30% de alumnos que ha participado en el YR, al igual que el 30% de estudiantes que ha interactuado en el YC, han conocido el trueque como mecanismo de captación de bienes no locales; a diferencia del 70% de educandos, que no ha comprendido esta práctica económica en ambos complejos arqueológicos.
  - 17 El 20% y 70% de los discentes que han visitado el YR y el YC respectivamente, han observado los planos e identificado los sectores de los yacimientos arqueológicos; a diferencia del 80% y 30% de educandos quienes no han identificado estos sectores en ambos sitios.
  - 18 El 40% de discentes que ha interactuado en el YR, al igual que el 40% de educandos que ha participado en el YC, han entendido los principales rituales realizados en los yacimientos aludidos a base de la cosmovisión andina; en contraste del 60% de alumnos que no ha comprendido estas actividades ceremoniales en ambos complejos.

Ítem	Dimensión sobre los contenidos conceptuales sobre la metodología de la arqueología
------	--

- |    |  |
|----|--|
| 19 | El 40% y 10% de educandos que han interactuado en el YR y en el YC respectivamente, han comprendido los métodos arqueológicos usados para investigar los complejos aludidos; en oposición al 60% y 90% de discentes, que no han entendido el tratamiento de los asentamientos arqueológicos.   |
| 20 | El 20% y 70% de estudiantes que han visitado el YR y el YC respectivamente, han entendido que la investigación de los complejos arqueológicos ha sido auxiliada y/o complementada, a través de otras ciencias/disciplinas; a diferencia del 80% y 30% de discentes, que no han entendido este carácter multidisciplinario de la arqueología. |

**Nota:** abreviaciones YR= Yacimiento Reconstruido/ YC= Yacimiento Consolidado.

**Fuente:** Elaboración propia.

Seguidamente, respecto al análisis de datos, se utilizó el programa IBM SPSS versión 20.0 para obtener las medidas de tendencia. Desde luego, con una escala del 0 al 20, el estudiantado que participó en el YR obtuvo una media de 11.1 en la ponderación final; mientras en el YC, alcanzó una puntuación de 11.9. Por ende, probablemente, las medias no evidencian diferencias significativas y manifiestan que el grueso de los discentes no alcanzó los promedios esperados, es decir una ponderación entre 16 y 20 (N4). Asimismo, el alumnado que interactuó en el primer yacimiento mediante el itinerario, tiene una moda de 12 puntos; mientras en el segundo sitio, obtuvo una de 10. Entonces, son las puntuaciones de mayor frecuencia al finalizar esta actividad educativa patrimonial y, al parecer, no se muestran diferencias significativas entre ellas, pues solamente se diferencian en 2 puntos y, por tanto, no se ubican en los límites deseados (N4). Encima, en el YR y en el YC, los educandos alcanzaron una mediana de 11.5 y de 10.5 respectivamente; por lo que se expresa que la mitad de ellos han asimilado contenidos conceptuales por debajo y por arriba de estas puntuaciones. A pesar de esto, la mayoría de los discentes no han logrado alcanzar el intervalo esperado (N4), teniendo en cuenta que los valores máximos y mínimos son de 7 y 16 para el primer sitio y de 8 y 19 para el segundo complejo e, inclusive, considerando que el 10% de ellos ha obtenido un puntaje de 16 en el YR y, de igual forma, sólo el 10% ha alcanzado el puntaje de 19 en el YC, ver tabla 5.

**Tabla 5**

*Distribución de frecuencias en los sitios arqueológicos*

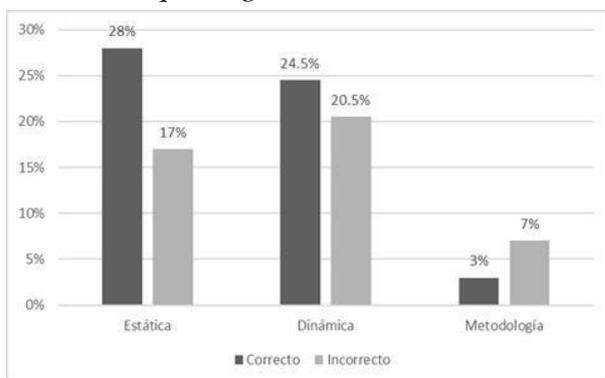
Yacimiento arqueológico					
Reconstruido			Consolidado		
Xi	f	%	Xi	f	%
7	1	10%	8	1	10%
8	1	10%	9	1	10%
9	1	10%	10	3	30%
11	2	20%	11	1	10%
12	3	30%	13	1	10%
13	1	10%	14	1	10%
			15	1	10%
16	1	10%	19	1	10%
<b>Total</b>	10	100%	<b>Total</b>	10	100%
		%	<b>I</b>		

*Nota:* elaboración propia

En suma, en función al aprendizaje de los estudiantes que participaron gracias al itinerario en ambos sitios arqueológicos (YR y YC), se precisa que solo el 50% se halla en el N3, es decir con una ponderación entre 11 y 15; a diferencia del 40% que se sitúa en el N2, a saber, entre 6y 10 puntos; y solo el 10%, se circunscribe en el N4, entre 16 y 20, ver figura 1.

**Figura 1.**

*Niveles de aprendizaje de los estudiantes que han participado gracias al itinerario en los sitios arqueológicos.*

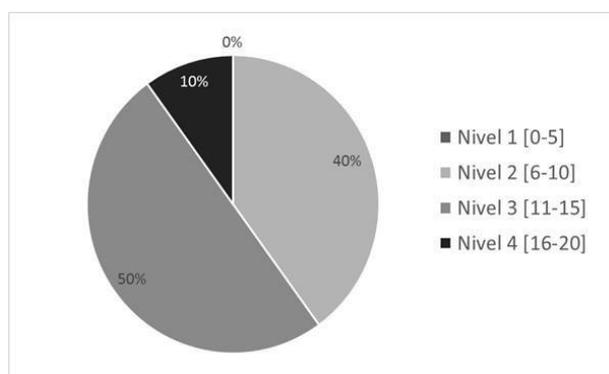


Elaboración propia.

En este escenario, el aprendizaje de los estudiantes en el YR, se limita a un 28% de contenidos conceptuales vinculados a la estática y un 24.5% sobre la dinámica; a diferencia de un 3% de contenidos que se focalizan en la metodología de la arqueología, ver figura 2.

**Figura 2.**

*Aprendizaje en el yacimiento reconstruido a base del taxón arqueológico.*

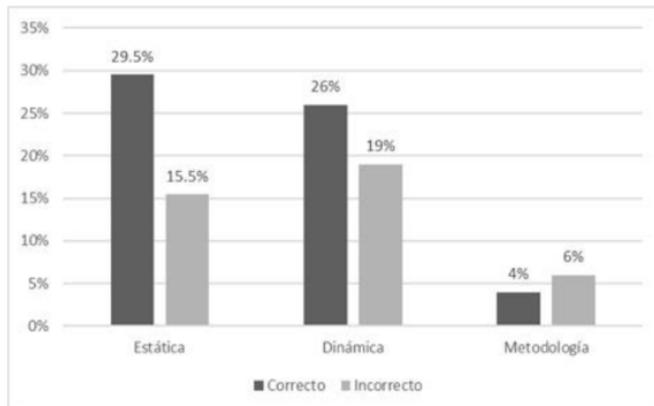


Elaboración propia.

Además, un panorama semejante se expresa en el YC, debido a que el 29.5% y 26% asimiló contenidos referidos al primer y segundo taxón arqueológico e igualmente un menor porcentajese limita a la metodología de la arqueología (4%), ver figura 3.

**Figura 3.**

Aprendizaje en el yacimiento consolidado a base del taxón arqueológico.



Elaboración propia.

En cuanto a la discusión, los resultados son gratificantes, dado que son similares a los establecidos, literalmente, por Valderrama (2014) y González (2012), debido a que el estudiantado aprende contenidos conceptuales *in situ* en los sitios arqueológicos mediante el itinerario. Sin embargo, se pone de manifiesto, con evidencia empírica, que el nivel de asimilación de los discentes no es el esperado, pues el 40% se sitúa en el N2 (6 y 10 puntos) y solo el 50% se localiza en el N3 (11 y 15 puntos). Asimismo, los aprendizajes han sido limitados, tanto en el YR como en el YC; a diferencia de los resultados de Masriera-Esquerri (2007, 2008), quien ha sostenido que solo el alumnado aprende en los YR y, por su parte, en los YC desaprende. De igual forma, los resultados colectados, a partir de la construcción y aplicación del instrumento PQ1, y clasificados a base de la propuesta de Binford (1991) y del taxón metodología, han sido de gran utilidad, porque se han sistematizado los tipos de contenidos conceptuales asimilados sobre los yacimientos arqueológicos.

## Conclusiones

A base de la evidencia empírica, se concluye, de manera preliminar, que el estudiantado del 3º ciclo de la carrera de Guía Oficial de Turismo, que participo *in situ*, a través del itinerario, en un yacimiento arqueológico reconstruido (YR) y en un sitio arqueológico consolidado (YC), aprende contenidos conceptuales sobre ambos complejos, pero el nivel de asimilación es limitado y se circunscribe principalmente a los niveles 2 y 3. Además, estos contenidos se focalizan en la dinámica y la estática; mientras los referentes a la metodología de la arqueología son prácticamente nulos por lo que los educandos, no entienden el proceso de investigación del arqueólogo (método científico). Al respecto, en relación a la estática, se asimiló la periodificación arqueológica (cronología/corología) y la cultura material; entre tanto, sobre la dinámica, se comprendió principalmente los cambios y continuidades en ambos sitios. Por su parte, al parecer, no hay diferencias significativas entre el aprendizaje de contenidos conceptuales en el YR y en el YC. En suma, el presente trabajo de corte descriptivo, más que conclusiones finales, nos ofrece un panorama general sobre la educación patrimonial en inmuebles Precoloniales, a partir del modelo educativo denominado itinerario. Por ello, servirá de base a futuras investigaciones para ampliar y contrastar nuestros resultados. Asimismo, se desprenden un conjunto de interrogantes a ser tratadas sobre esta línea: ¿Existen diferencias significativas en los aprendizajes de contenidos, por medio del itinerario, en el YR y en el YC? ¿Por qué se asimilan mediante el itinerario contenidos conceptuales en los niveles 2 y 3? ¿Por qué no se aprenden contenidos conceptuales sobre la metodología del arqueólogo (método científico)? ¿Existen diferencias significativas en el aprendizaje del alumnado a través del itinerario realizado por los guías oficiales de turismo y por los arqueólogos e historiadores?

¿Los contenidos conceptuales tratados *in situ* en los yacimientos arqueológicos, gracias al itinerario, pueden ser asimilados en mayor proporción por otras estrategias y recursos empleados dentro del aula? ¿Qué contenidos procedimentales y actitudinales se asimilan, a partir del itinerario, y en qué medida?

### **Contribución de autoría**

**IEQA:** Conceptualización, investigación, introducción y método.

**OCSJ:** Redacción, resultados, discusión, conclusión, edición y revisión.

### **Conflicto de intereses**

Los autores no tienen ningún tipo de conflicto de interés en el desarrollo de su investigación.

### **Responsabilidad ética o legal**

Se ha cumplido los lineamientos previstos en el código de ética para investigación de la Universidad Marcelino Champagnat.

### **Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)**

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (ChatGPT u otros)

### **Financiamiento**

La investigación se realizó con recursos propios de los autores

**Correspondencia:** [ivan.quijano1@unmsm.edu.pe](mailto:ivan.quijano1@unmsm.edu.pe)

## Referencias

- Ballart, J. (1997). *El Patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Ballart, J., & Juan-Tresserras, J. (2001). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Bardavio, A., & Mañé, S. (2017). La arqueología en la enseñanza obligatoria. El ejemplo del campo de aprendizaje de la Noguera. *Revista Otarq*, 2, 331-345. <http://revistas.jasarqueologia.es/index.php/otarq/article/view/127/128>
- Binford, L. R. (1991). *En busca del pasado: descifrando el registro arqueológico* (2a ed.). Barcelona: Editorial Crítica S.A.
- Coma, L. (2011). *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, España). <https://www.tesisenred.net/handle/10803/52205>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76-96. [https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7927/El\\_papel\\_del\\_patrimonio.pdf?sequence=2](https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7927/El_papel_del_patrimonio.pdf?sequence=2)
- González, C. (2012). El rol educativo de la arqueología y la didáctica del patrimonio arqueológico. Experiencias y propuestas. *Arqueología y Sociedad*, (25), 415-435.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Ibáñez, M. (2014). *Percepción y usos del patrimonio arqueológico de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Instituto Nacional de Cultura. (2007). *Ley General del Patrimonio Cultural de la Nación 28296 y su reglamento*. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/-con2\\_uibd.nsf/562A9CCF932F0F62052577E300711E65/\\$FILE/2Ley\\_28296.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/-con2_uibd.nsf/562A9CCF932F0F62052577E300711E65/$FILE/2Ley_28296.pdf)
- Masriera-Esquerria, C. (2007). *Anàlisi dels espais de presentació arqueològics del dat dels metalls* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, España). <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41453>
- Masriera-Esquerria, C. (2008). Presentación del patrimonio arqueológico: ruinas «versus» reconstrucciones. ¿Qué entiende más el público? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (57), 39-51.
- Ministerio de Cultura. (s. f.). *¿Qué es patrimonio cultural?* <https://www.cultura.gob.-pe/sites/default/files/paginternas/tablaarchivos/04/1manualqueespatrimonio.pdf>
- Pérez-Juez, A. (2006). *Gestión del patrimonio arqueológico. El yacimiento como recurso turístico*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Quijano, I. (2016). *Importancia de la arqueología experimental como recurso didáctico en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del curso de Historia del Perú Precolombino* (Tesis de licenciatura). <https://repositorio.unfv.edu.pe/-handle/UNFV/1497>
- Quijano, I. (2018). El uso de la arqueología experimental como recurso didáctico en el proceso de aprendizaje: Una experiencia educativa en estudiantes de administración turística de Lima, Perú. *Revista Electrónica Educare*, 22(3). <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.14>
- Quijano, I. (2019). *Arqueología experimental y competencias pedagógicas investigativas. Una propuesta desde la educación patrimonial en el Perú*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=732585>
- Ramos, J. (2001). *Contribución para un primer inventario general de sitios arqueológicos del Perú*. <https://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/85>

Santacana, J. (1995). Los parques arqueológicos en Europa. Noticia de unos espacios didácticos desconocidos hasta ahora en España. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (3), 100-112.

Santacana, J., & Masriera-Esquerro, C. (2012). *La arqueología reconstructiva y el factordidáctico*. Gijón: Trea S.L.

Valderrama, Á. (2014). Sistema de talleres de arqueología en la educación básica regular. *Arqueología y Sociedad*, (24), 237-258.

## **Trayectoria académica**

### **Ivan Ernesto Quijano Aranibar**

Maestro en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV) y Licenciado en Arqueología por la UNMSM. Certificado en Mediación y Educación en Museos por la Universidad Complutense de Madrid, España. Actualmente es docente e investigador de universidades peruanas y ha sido conferencista internacional contratado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) de El Salvador y por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Sus líneas de investigación tratan sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) y Educación Patrimonial (EP) como se evidencia en sus libros y artículos científicos en revistas indexadas de alto impacto (Scopus, Web of Science y Scielo).

### **Ofelia Carmen Santos Jimenez**

Docente Investigadora de la investigación científica y de desarrollo educativo. Doctora en Educación de la UNMSM, Magíster en Educación con mención Gestión de la Educación-UNMSM, Maestría en Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa-USIL, Licenciada en Educación de la Especialidad Lengua y Literatura - UIGV. Segunda Especialidad del Idioma Extranjero Inglés -UEGV La Cantuta, Estudios de Proyectos Educativos y Cultura de Paz -UPCP, Becaria en el Diplomado de la Enseñanza para la Comprensión Wide World Universidad de Harvard Graduate school of Education, USA y la Universidad ESAN. Becaria Internacional en Diseños Curriculares Educativos del Programa de Cooperación educativa en Iberoamérica realizado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte España. Becaria Internacional para la participación en la Jornada de Educación para el desarrollo de Cooperación Internacional Madrid – España. Diplomado en Técnicas de Investigación Científica en Educación y Diplomado en Gestión en la Educación UNMSM, Diplomado de profesorado del Idioma Inglés-ICPNA. Diplomado del Inglés Técnico y de Informática UNI. Asesora pedagógica, proyectos de investigación y de Tesis nacional e internacional.

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

---

**Adalides, respeto y emociones en la educación física en Argentina entre 1946 y 1955**

*Champions, respect and emotions in physical education in Argentina between 1946 and 1955*

---

Recibido: 28 de mayo 2020   Evaluado: 05 de agosto 2020   Aceptado: 29 de octubre 2020

**Iván Pablo Orbuch**

**Autor corresponsal:** [ivan.orbuch@unahur.edu.ar](mailto:ivan.orbuch@unahur.edu.ar)

<https://orcid.org/0000-0001-7596-4611>

Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina.

Instituto de Educación y de la UBA, Argentina.

**Como citar**

Pablo, I. (2020). Adalides, respeto y emociones en la Educación Física en Argentina entre 1946 y 1955. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 290-313.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.157>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

## Resumen

En Argentina, entre los años 1946 y 1955 el impulso a la educación corporal fue en aumento. Desde la perspectiva del gobierno peronista, la Educación Física era un firme aliado para lograr el autocontrol y la regulación de las emociones en los jóvenes que asistían a la escuela. Un grupo de estudiantes avanzados de la citada asignatura funcionó como una correa de transmisión de los postulados oficiales, en tanto eran poseedores de determinados atributos que les permitían gozar de la confianza de sus pares. Entre ellos puede citarse el respeto. Eran los adalides quienes tenían un reglamento especial que regía todo su accionar. El mismo abarcaba desde la indumentaria hasta las cualidades personales que debían tener. En el caso de la presente investigación, se abordará sobre lo sucedido en escuelas a las cuales sólo concurrían mujeres. Los discursos de las directoras de las instituciones educativas, permiten comprender, el distinto espacio que las emociones tuvieron en las clases de Educación Física en la Argentina gobernada por Juan Domingo Perón.

**Palabras clave:** *adalides-Argentina-emociones-respeto-educación física*

## Abstract

*In Argentina, between 1946 and 1955, the impulse to body education was increasing. From the perspective of the Peronist government, Physical Education was a firm ally to achieve self-control and the regulation of emotions in young people who attended school. A group of advanced students of the aforementioned functional subject as a transmission belt of the official postulates, insofar as they were possessors of specific attributes that allowed them to enjoy the trust of their peers. Respect can be cited among them. It was the champions who had a special regulation that governed all their actions. It ranged from clothing to personal qualities that they should have. In the case of this research, it will address what happened in schools where only women attended. The speeches of the directors of educational institutions allow us to understand the different space that emotions had in Physical Education classes in Argentina governed by Juan Domingo Perón.*

**Keywords:** *champions-Argentina-emotions-respect-physical education*

## Introducción

La Educación Física, en tanto asignatura que nació con la formación de los modernos sistemas educativos fue uno de los dispositivos específicos que tenía como propósitos lograr el autocontrol y la regulación de las emociones<sup>1</sup>. Dentro de la contención de las conductas consideradas indeseables, la educación de los cuerpos ocupó un espacio relevante. De acuerdo con la afirmación de Garriga Zucal (2018), la regulación de las pasiones se transformó en el pilar de la subjetividad racional de la modernidad.

En Argentina, en la década de 1940, un grupo de estudiantes avanzados de Educación Física, llamados adalides, comenzó a colaborar con los docentes en las clases. Cabe preguntarse: ¿Cuál era el mecanismo de selección de estos estudiantes? ¿Cuáles eran sus funciones? ¿Fue una innovación del gobierno peronista? ¿Cómo fue su actuación en las escuelas? Interrogantes en busca de respuestas que ayudarán a tener una mejor comprensión de su accionar, lo que redundará en un conocimiento más acabado de las políticas públicas atinentes a la cultura física en un periodo histórico determinado, que en este caso abarca los años comprendidos entre 1946 y 1955, lapso conocido como peronismo clásico. Partiendo de la base de que las emociones han sido un objeto de estudio relegado en el vasto campo de las ciencias sociales, un análisis de las mismas se torna relevante en el abordaje de una política pública determinada como lo fue el espacio ocupado por los adalides en las clases de Educación Física. Cabe mencionar que para profundizar en las emociones es perentorio considerar su trama socio histórica (Kaplan, Krotsch, 2018). En ese sentido, es pertinente aclarar que las fuentes utilizadas en la presente investigación serán discursos ofrecidos por directoras de instituciones públicas, a las cuales solo asistían mujeres, en la llamada Fiesta de la Adalid. Un análisis de esas palabras permitirá entender el lugar que el cuerpo ocupaba como eje de lo emocional, y como el escenario adonde se conjugaban diversas prácticas, sentidos y disposiciones vinculados al entramado social (Dettano, 2011).

---

<sup>1</sup> La presente investigación es parte del proyecto UBACYT “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos”, dirigido por la Doctora Carina Kaplan.

A modo de hipótesis, puede pensarse que el lugar que las adalides tuvieron en el sistema educativo fue una respuesta del Estado a las demandas sociales referidas al modo en que se difundía la cultura física en las escuelas argentinas, dado que la carencia de docentes era un problema a resolver. Empero, no debe dejar de mencionarse el creciente peso de algunas características presentes en el alumnado seleccionado para ejecutar dichas funciones.

En ese sentido, el respeto, como una cualidad valorada por toda la comunidad educativa, y las emociones serán componentes distintivos de estas jóvenes estudiantes que ganaron protagonismo en las clases de Educación Física.

En virtud de lo expuesto, el presente trabajo buscará identificar cuáles fueron los postulados utilizados para la fundación del cuerpo de adalides, cuestión que se analizará en el primer apartado. En el siguiente, se tratará su recepción en las escuelas normales, mediante un abordaje de los discursos de las directoras en ocasión de la Fiesta de la Adalid, lo que permitirá conocer algunas características presentes en la educación de los cuerpos en Argentina, a mediados del siglo pasado. Por último, las conclusiones permitirán recuperar lo planteado en la investigación.

### **Objetivos de un adalid**

El documento llamado *Las Bases para la reglamentación del cuerpo de adalides*, dispuesto en la circular 71 de 1949 junto a la organización de los clubes colegiales<sup>2</sup>, proporciona elementos valiosos para el análisis de las funciones de los adalides y lo que significaba ser parte de ese cuerpo, tanto para directivos, como para docentes y estudiantes. En la implementación de la medida, el apoyo oficial fue constante. Por caso, puede leerse que el Director General de Enseñanza Secundaria Normal y Especial, Oscar Vigliani, solicitó el máximo apoyo por parte de los Rectores y Directores para su organización y

---

<sup>2</sup> Estos clubes fueron creados durante la gestión de Oscar Ivanissevich con el objetivo de lograr que “todo establecimiento de educación sea centro de irradiación y de atracción cultural y social” y generara nuevos vínculos con el medio social (Diario *Democracia*, 18 de septiembre de 1947). El lugar de la Educación Física y los deportes fue central allí.

funcionamiento y les solicitó que “antes del 31 de diciembre, los establecimientos envíen, separadas de la memoria anual, las observaciones que estimen oportuno formular respecto al funcionamiento de este cuerpo” (Circular N° 71, 1949: 1376), lo cual puede entenderse como un espaldarazo a la iniciativa.

En esa dirección, cabe mencionar que el rol de los adalides fue pensado como relevante dentro de las clases de Educación Física:

El Cuerpo de Adalides se crea con el fin de proporcionar a los alumnos la oportunidad de cooperar en la organización y realización de las actividades de Educación Física y otras afines, a la vez que se les brinda la posibilidad de desarrollar sus buenas cualidades en beneficio de sus compañeros (Circular N° 71, 1949: 1376).

Para poder ser elegidos como adalides, los alumnos debían cumplir ciertas pautas morales, dado que “la condición de adalid es un honor al que solo puede aspirar los alumnos escogidos tenían que poseer actitudes de líderes grupales, ascendente, responsabilidad, espíritu de trabajo y cooperación social, simpatía, altruismo, destreza física y experiencia en los distintos tipos de deportes. El respeto que sus compañeros profesaban hacia ellos, era otro aspecto importante para llegar a ser un adalid. Desde la perspectiva de Kaplan y Silva (2016), los procesos de valía social pueden inscribirse como una práctica social de carácter intersubjetivo que requiere de una actitud confirmatoria por parte de los otros.

Asimismo, cuando el Departamento de Educación Física lo solicitaba debía colaborar en el armado de clases como modelo, armador de subgrupos cuando sea oportuno y preparando los elementos de trabajo. También tenía que cumplir con labores administrativas realizando cuadros estadísticos sobre los alumnos y las clases, así como ayudando en tareas organizacionales. “La función del Adalid se cumplirá sin mengua de las oportunidades de ejercitarse en la expresada colaboración que los profesores deben dar a todos los alumnos, de acuerdo con un principio de educación democrática” (1949: 1376).

El lema de este cuerpo iba en sintonía con los postulados sostenidos por el gobierno peronista, por los cuales los esfuerzos individuales tributaban a la construcción colectiva: “mayor responsabilidad y menores privilegios en beneficio de sus semejantes” (1949: 1376).

El Cuerpo de Adalides estaba a cargo del secretario del Departamento de Educación Física de cada institución educativa, quien tenía la responsabilidad por su correcto funcionamiento. Respecto a la cantidad de miembros, se enfatizaba en que no tenían que exceder los tres por división, mientras que en los colegios mixtos el Cuerpo de Adalides debía estar constituido por miembros de ambos sexos.

Existían dos categorías: los aspirantes a Adalides y los Adalides. Los primeros eran alumnos del primero al penúltimo año de la escuela secundaria. Debían tener, como indumentaria que los identificara, una letra a minúscula, de 10 cm de alto por 8 cm de ancho, de color celeste sobre fondo blanco, en el centro de la camiseta, blazer o blusa. Por su parte, los Adalides podían ser elegidos entre los alumnos de segundo al último año del secundario. Su indumentaria era una letra a mayúscula, de 12 cm de alto por 12 cm de ancho, también de color celeste sobre fondo blanco (1949: 1376).

Ambas categorías debían realizar un curso teórico y práctico para finalmente poder ser admitidos. En el primer caso los materiales de estudio estaban orientados al estudio y comentario del reglamento del Cuerpo de Adalides. Los propósitos eran conocer el concepto y la finalidad que la Educación Física tenía en las escuelas. A su vez, debían tener en claro el reglamento de varios juegos colectivos y de iniciación deportiva, así como tenían que saber la reglamentación de al menos un deporte del programa. Tenían que poseer nociones de higiene y primeros auxilios con la finalidad de poder aplicar esos saberes en las clases de Educación Física. Además, debían tener conocimientos sobre los usos pedagógicos del tiempo libre y la organización de actividades complementarias. Respecto a la parte práctica los aspirantes debían manejar las voces de mando necesarias para formar y desplazar un grupo de alumnos, a su vez debían conocer las técnicas de ejecución de ejercicios libres y rítmicos, la técnica de ejecución de algunas pruebas de

ISSN: 2617 - 0337

eficiencia física, la técnica de los juegos y del deporte estudiado y debían saber natación, salvataje y respiración artificial (1949: 1376). Puede apreciarse que la puesta en práctica de todas estas tareas necesitaba de la legitimidad de los compañeros de curso de estos adalides, siendo el respeto un componente central en el vínculo estudiantil.

Considero que la figura del adalid tomó relevancia en los primeros años de los gobiernos peronistas dada la cantidad de saberes que debían manejar razón por la cual podían asimilarse a un docente. Como su nombre lo indica, sus orígenes estuvieron ligados a ser un ejemplo de alumno, básicamente por su gran ascendiente sobre ellos, y por ende facilitaban la tarea del profesor en las clases de Educación Física.

La primera vez que apareció esa palabra en un documento oficial ligado a las prácticas de la disciplina en las escuelas públicas, y legitimadas por las autoridades educativas, fue en la Circular N° 23 del 30 de junio de 1940. Allí la palabra Adalid fue adoptada indistintamente con la de Leader o Líder, que es la aceptación gramatical al castellano. Un año antes, el primer cuerpo de Adalides Activos arrancó su funcionamiento en el Colegio Nacional N° 7 Juan Martín de Pueyrredón, situado en el barrio de San Telmo en Capital Federal por iniciativa del profesor José D'Amico<sup>3</sup>.

De acuerdo al docente, en un libro de su autoría en el que buscó analizar la introducción de los adalides, su buena aceptación en el alumnado y en el plantel docente motivó su extensión a más escuelas, esta vez con la venia estatal, y no como mera iniciativa individual (D'Amico, 1948: 12). Según su introductor, las motivaciones de su implementación fueron pedagógicas y siguieron los criterios esbozados por Tomás Arnold<sup>4</sup> que observaba en el adiestramiento físico una virtud moralizadora y en el libre desenvolvimiento de los alumnos en sus propias actividades, una manera de ejercer la autoridad y delegarla de un modo racional. D'Amico afirma que un fin moral solo podía

---

<sup>3</sup> Nacido en 1914 y fallecido en 1994 fue profesor de Educación Física, Preparador Físico en clubes como Racing Club y Director Técnico en Boca y la Selección Argentina de fútbol.

<sup>4</sup> Nació en 1795 y murió en 1842. Fue el Director del Colegio de Rugby en Inglaterra y quien introdujo el deporte en la escuela como recurso pedagógico, propiciando una organización dirigida y administrada por los estudiantes, a modo de una escuela práctica de la sociedad.

lograrse por medios físicos, de ahí la importancia que vislumbraba en la disciplina aportada por esta forma de organizar las clases de Educación Física.

En su libro, D'Amico resaltó que los creadores a nivel mundial del Cuerpo de Adalides fueron las autoridades de la Asociación Cristiana de Jóvenes en los comienzos del siglo pasado. Esto era un indicio del peso eclesiástico en lo concerniente a la educación corporal, en línea con lo indagado por Paola Dogliotti (2013) para el caso uruguayo. En un inicio, las tareas del Adalid fueron la colaboración con el desarrollo de las clases, facilitando el dictado de las mismas con y sin aparatos. Con el tiempo, sus miembros asumieron:

notables proyecciones y fueron verdaderos abanderados de la causa que los agrupaba e intérpretes fieles de la nueva conciencia idealista que difundían mediante el altruismo, la sana cooperación y el ánimo de la desinteresada colaboración, donde hermanaban recíprocamente las actividades físicas con las del espíritu (D' Amico, 1948: 13).

Sea por lo organizativo, lo disciplinario o las raíces católicas, diversas escuelas contaron con Cuerpos de Adalides durante el gobierno peronista. Como hice mención, puede pensarse la existencia de adalides como una respuesta estatal a las condiciones edilicias y a la falta de docentes de Educación Física. Cabe mencionar que las cuestiones vinculadas a las festividades y a las conmemoraciones ocuparon un espacio central en los modos de construir legitimidad en el gobierno peronista (Lobato, 2005). En este caso, es el cuerpo el que adoptó ribetes celebratorios.

### **Ser un adalid**

Las celebraciones en torno a las alumnas adalides se dieron en numerosas instituciones e incluso las palabras de las autoridades allí presentes salieron publicadas en el Boletín de Comunicaciones del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública dando cuenta, con educativas esta acción, de la relevancia que esa fiesta adquiriría como parte de las Políticas oficiales. En el presente trabajo daré cuenta de los discursos de las directoras de las escuelas Normales de Maestras 1, 6, 7, 8 y 10 de Capital Federal a fin de abordar el

ISSN: 2617 - 0337

lugar de las emociones que se derivaban de todas estas alocuciones.

Un aspecto a resaltar es que muchas de las palabras emitidas por las directoras, buscaban indagar en las raíces históricas de la educación corporal. En efecto, la mención de relevantes civilizaciones que vieron en la educación de los cuerpos un aspecto nodal de su desarrollo, así como de importantes pensadores, fue la norma en los discursos. Esto puede entenderse en la necesidad de legitimar prácticas, o tomando el concepto esbozado por Hobsbawm (1983), en inventar una tradición. Esto es, filiar el desarrollo de la cultura física en Argentina a mediados del siglo XX, en episodios históricos de prestigio como lo eran la civilización griega o romana. Otro tópico en el cual las directoras se extendieron tuvo que ver con el lugar que debía ocupar la mujer en la sociedad. En sus palabras, puede verificarse el fuerte peso de la Iglesia Católica, en tanto marco de referencia para pensar las políticas corporales.

El primero de los discursos que analizaré fue el brindado el 13 de agosto de 1946 por la directora de la escuela Normal N° 6 de Maestras, Vicente López y Planes, Margarita de Vedia y Mitre. Las palabras fueron expresadas en la llamada Fiesta de la Adalid. La directiva se explayó en esa ocasión acerca de los beneficios que la Educación Física tenía en la formación de ciudadanas “en su noble función de mujer y como futuras maestras” (Argentina, 1946a). Margarita de Vedia y Mitre trazó un sombrío panorama para el futuro, uno lleno de acechanzas y dificultades de toda índole, tanto sociales, como económicas y culturales. Para salir de ese atolladero, propuso que la práctica de la Educación Física, con sus aportes morales y espirituales, sea recurrente y ocupe un espacio cada vez mayor en las clases de la escuela secundaria. A su vez, se ocupó de dejar en claro que la mujer no debía competir con el hombre en lo que a la posesión de fortaleza se refiere. “Deseamos - enténdanlo bien las alumnas- que triunfen como mujeres; del mismo modo que el hombre triunfa como hombre. Si cambiáramos en ellas su feminidad, con el hábito del ejercicio o del deporte, la debilitaríamos, aunque esto parezca paradójal, en lugar de darles fuerza” (Argentina, 1946a: 120).

En sus palabras se encargó repetidamente de mencionar a la Iglesia Católica como la garante de los conceptos que estaba formulando y elogió profusamente al Papa Pío XII. En esa línea, se encargó de mencionar que todo lo que cambiaba y modificaba lo que cada sexo traía consigo de forma natural, tendía a formar mujeres menos fuertes de lo buscado por las políticas oficiales. “Respetando y activando sus cualidades características, podrá la joven mantener y perfeccionar su dignidad. Podrá también, sobre esta base indispensable, desarrollar su acción, tan fecunda y provechosa para la humanidad, dentro del lugar que le corresponde” (Argentina, 1946a: 120).

En el fomento a la Educación Física, el sitio ocupado por alcanzar la educación integral era central. En efecto, la idea de obtener un cuerpo y una mente sana por medio de la educación corporal fue recalado por la directora en su alocución. Por su parte, definió a la gimnasia, en contraste con las miradas utilitarias, como “un arte, ya que puede expresar estados de ánimo, sentimientos y emociones” (Argentina, 1946a: 120). La emotividad, para la directora era central, ya que eso constituía la verdadera esencia de la Educación Física y los adalides eran las encargadas de incentivar esos postulados en el resto del alumnado. Cabe mencionar que eran emociones controladas, dentro de ciertos límites permitidos socialmente. Siguiendo los aportes de Norbert Elias (1992), se trata del equilibrio de tensiones características de las sociedades civilizadas.

La directora sostenía que “sin cierta emotividad, la gimnasia sería mecánica; sería, como la repetición de una serie de movimientos, a los que les faltara vida y expresión” (Argentina, 1946a: 120). Para ella, la Educación Física era la asignatura destinada a hacer personas más íntegras desde el punto de vista moral, cuestión necesaria ante el avance de ideologías que ponían en entredicho el orden social. Según su parecer, la educación corporal contribuía con la formación de futuras ciudadanas que podían desarrollar una serie de cualidades ligadas a lo estrictamente moral, por eso debían ser modestas, austeras y respetuosas de las autoridades de turno. El rol docente fue reivindicado en la alocución efectuada en la fiesta de la Adalid. La directora sostenía que las docentes debían siempre considerar que estaban trabajando con personas y de ese modo podían inculcar en ellas

sentimientos nobles. Es por tal motivo que “su enseñanza, debe confiarse a profesores cada vez más idóneos. Profesores que apliquen esta disciplina educativa, no solo con competencia profesional, sino con amor y vocación, condiciones sin las cuales los esfuerzosse mecanizan” (Argentina, 1946a: 121).

Por último, sus palabras estuvieron referidas a los adalides. Margarita Vedia y Mitreles recordó que su puesto era un honor limitado a unas pocas personas y que debían llevar esa responsabilidad de una forma noble e íntegra para beneficio de ellas y sus semejantes. “Porque, la que no acierte a estar hoy, como niña, el frente de una responsabilidad, adecuada a sus fuerzas, no sabrá mantener mañana, con el cuerpo y con el alma, el lote que su destino le depare, como mujer, como maestra y como argentina” (Argentina, 1946a:120).

Les pidió calma frente a las adversidades, entereza frente a las derrotas, hidalguía frente a los conflictos que pudieran ocurrir en adelante y modestia frente al triunfo, con la finalidad de no incomodar a sus competidoras circunstanciales. Por cierto, esto se encontraba en línea con lo planteado por el propio Juan Domingo Perón en numerosas ocasiones<sup>5</sup>. El entonces presidente sostenía que en los campos de deportes debía darse una hermandad entre los competidores y que había que desterrar ciertos hábitos nocivos como festejar alocadamente un triunfo y amargarse con una derrota.

El 28 de septiembre de 1946 se produjo la Fiesta de la Adalid en la escuela Normal Nacional N° 10 Juan Bautista Alberdi. Las palabras estuvieron a cargo de la directora de la institución, Cecilia Quiroga de San Martín.

Luego de los saludos a las autoridades presentes en el evento, recordó que la principal característica de las alumnas que se transformarían en adalides era ejercer en todo momento la solidaridad, tanto adentro como afuera de los muros escolares. En ese

---

<sup>5</sup> Por ejemplo, los discursos emitidos ante representantes de equipos de polo de todo el mundo, el 11 de octubre de 1949, y ante representantes de delegaciones extranjeras que asistieron al Campeonato Mundial de Tiro disputado en Argentina el 14 de noviembre de 1949. Perón, 1949, *Discursos, mensajes, correspondencia y escritos*, Biblioteca del Congreso, 2016.

sentido, subrayó que “la misión que cumplen es de solidaridad ideal con sus compañeros y con la escuela” (Argentina, 1946b: 215). El respeto era una pieza clave para poder llevarlo a cabo.

Además, contó que la educación integral era una característica central del proyecto educativo que ella impulsaba desde su alto cargo directivo en el Normal N° 10. Por tanto, el fomento de la Educación Física era bienvenido puesto que aportaba a la simbiosis “armoniosa del cuerpo y el espíritu” (Argentina, 1946b. 215), aspecto fundamental de la educación en ese contexto histórico. Quiroga de San Martín recordó que el patrono de la escuela era Juan Bautista Alberdi, quien en su obra *Las Bases*, en sus palabras liminares, exhortó a la mujer a cumplir un papel clave en la sociedad. Desde su perspectiva, los conceptos esbozados por el célebre pensador podían entenderse como una invocación a las futuras adalides a ocupar sitios de alta responsabilidad social: "La mujer debe brillar con el brillo del honor, de la dignidad, de la modestia de su vida" (Argentina, 1946b: 215).

La directora felicitó a las alumnas del establecimiento por aceptar con serenidad el hecho de no haber salido campeonas en los torneos intercolegiales de ese año, puesto que se ubicaron en el segundo y tercer lugar. “Casi en la meta, pero no en ella” (Argentina, 1946b:215). Precisamente, desde su parecer, allí residía el valor formativo de los fracasos, en el modo en que estas derrotas templaban el espíritu de las alumnas y lo hacían más fuerte y solidario, tanto con la alegría ajena, como, principalmente, con las frustraciones. En línea con lo planteado por Elias (1992), puede apreciarse que las palabras de la directiva buscan dejar en claro la importancia de lograr la moderación de las pasiones como un aspecto central de los procesos civilizatorios.

Asimismo, reseñó ante los presentes que las adalides habían elegido ese año un tema de investigación, que consistía en reivindicar las raíces folklóricas presentes en la música y la danza, y que adaptaron ambas manifestaciones artísticas a todas las clases recibidas en el año de Educación Física. Esto se encuentra en sintonía con los aportes realizados por Pablo Scharagrodsky (2006), quien subrayó el avance de ideas nacionalistas en la educación corporal de los alumnos argentinos.

La Fiesta de la Adalid constituyó, “no sólo una expresión del movimiento estético de la forma juvenil, sino el canto de la alegría en el trabajo fecundo, la afirmación venturosa de que, para felicidad de los pueblos, hay siempre en el alma del hombre un sueño de pura idealidad que Platón la resume en el Amor, el Bien, la Belleza y la Justicia (Argentina, 1946b: 215)”.

Quiroga de San Martín encontraba que la educación corporal contribuía con el desarrollo de emociones características del sexo femenino ya que las alumnas han “poblado de dulzura esta tarde primaveral” (Argentina, 1946b. 215).

“Interpretamos así, dentro de la cultura, la orientación formativa de la legislación con vistas a crear un ambiente de comprensión, de dignidad, de modestia, de poesía, que será inspiración y fuente pura de aliento, para las futuras maestras” (Argentina, 1946b: 215), de ahí la importancia de los adalides en el establecimiento que ella dirigía.

El 20 de noviembre de 1946, por su parte, se realizó la Fiesta de la Adalid en la Escuela Nacional Normal N° 7 José María Torres. Allí se hizo presente el Director General de Educación Física, César Vázquez. Cabe mencionar que este funcionario venía desempeñándose en ese rol desde el año de la fundación del mencionado organismo en el año 1938, lo cual revela ciertas pervivencias en el gobierno peronista respecto a períodos previos, al menos en lo referido a la educación corporal (Orbuch, 2018). En el acto también participaron autoridades de la cartera de Vázquez, así como directoras de escuelas de la zona. Quien tomó la palabra fue la directora de la Escuela Nacional Normal N° 7, la “señorita Carmen Leila Lemaire” (Argentina, 1946b). En el evento, se expuso con algunas consideraciones acerca del valor educativo y formativo presente en la Educación Física en general, y en la Fiesta de la Adalid en particular.

Tildó a la celebración como a una que poseía un “profundísimo y ponderable valor ético” (Argentina, 1946b. 285). Acto seguido, le dio un rotundo apoyo al Director General de Educación Física ya que sostuvo, con un fuerte énfasis en las cuestiones morales, que las aspirantes a adalides “se deben moldear con el espíritu que animó e inspiró al director

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

General de Educación Física, señor César S. Vásquez, para formar el cuerpo de Adalides y eso es contribuir con el Estado patrióticamente y realizar una obra de bien cimentada” (Argentina, 1946b: 285). A continuación, enumeró las características presentes para poder ser parte de ese cuerpo. Valores como la posesión de fortaleza física y espiritual, el hecho de ser considerada una guía para sus compañeras, poseer responsabilidad, tener voz de mando, ser ordenada y disciplinada, ser optimista, desinteresada y simpática para comunicarse de un modo eficiente y emotivo a la vez con sus compañeras de curso, eran algunas de las cualidades requeridas que se hallaban presentes en el discurso de Lemaire. Puede apreciarse como, la escuela en tanto espacio privilegiado de subjetivación, es un ámbito propicio para la construcción de vínculos de respeto (Silva, 2018).

La directora encontraba pertinente que estas cualidades “enunciadas por la reglamentación correspondiente al Departamento de Educación Física, debieran poseerlas no solamente los adalides sino toda niña que aspira a ser una sembradora en el futuro en esta maravillosa Patria” (Argentina, 1946b: 285).

Lemaire sostuvo que la acelerada modernización que atravesaba la sociedad había contribuido en un alejamiento de los valores inherentes a la naturaleza, dado que esta fue la primera maestra del ser humano en la implementación de ejercicio físicos. También hizo hincapié en que el sedentarismo, propio de las grandes urbes, conspiraba contra el desarrollo físico, con los problemas de salud que esto traía aparejado, y con el desarrollo moral, lo cual era contraproducente para los intereses nacionales. Desde su parecer, esa falta de fomento a la actividad física había que revertirla cuanto antes y esa era una responsabilidad que les cabía a los adalides de la institución.

A continuación, la directora del Normal realizó un recorrido por la historia de la educación corporal buscando establecer una genealogía con episodios pasados de la historia, tanto nacional como internacional. En su alocución mencionó a los pobladores originarios quienes “mantuvieron su destreza y su poderosa resistencia a la fatiga porque debieron luchar con el medio ya sea en busca de su subsistencia o para establecer contacto con distintos puntos del Imperio, a los cuales se trasladaban por medio de la

ISSN: 2617 - 0337

marcha” (Argentina, 1946b: 285). Allí, reproduciendo el parecer de la época (Glozman, 2018), hizo alusión a que el encuentro entre el Viejo y el Nuevo Mundo, fue pacífico y los nativos incorporaron la educación religiosa, motivo por el cual “no solamente crearon la danza mística, sino la bélica, que precedía sus combates” (Argentina, 1946b: 285). Por su parte, sostuvo que la danza mística, previa al comienzo de las ceremonias religiosas, había sido la clave para que surja la cultura física en lugares tan disímiles como China y Egipto, hace miles de años. Cabe mencionar que el concepto de cultura física es una forma de discurso especializado (Aisenstein, 2006) común en la época y hacía referencia tanto a la Educación Física escolar, como a la práctica de los deportes en sus vertientes amateurs y profesional. Por supuesto, el desarrollo de la educación corporal en Grecia, lugar emblemático de la misma, también fue referenciado por las autoridades. “Adquiere un imponderable valor en Grecia en honor a su dios Júpiter que residía en el Olimpo, según la Mitología” (Argentina, 1946b: 285).

El desarrollo del arte y de las ciencias iba de la mano del fomento de la belleza física, que se plasmó en todo su esplendor en ocasión de la organización de las Olimpiadas. Según Lemaire, los participantes demostraron el manejo de las emociones puesto de manifiesto en el objetivo de superarse competencia tras competencia. En ese sentido, la fuerza y la destreza eran elementos claves que contribuían con el respeto que todos los ciudadanos de Grecia pedían para sí mismos. Incluso la directora citó a pensadores de la talla de Licurgo, Homero, Platón y Aristóteles. Ella sostuvo que todos los intelectuales nombrados mencionaban de modo frecuente a los atletas que participaban de las justas deportivas. De hecho, le atribuye la célebre frase *mens sana in corpore sano* a Licurgo. “Cada vencedor de las Olimpiadas recibía como reconocimiento a su armonía física una corona de olivos, cubríanlos de guirnaldas de rosas, se inscribían sus nombres en los frontispicios de los edificios públicos y recibían toda clase de distinciones” (Argentina, 1946b: 285). En su extensa alocución no se privó de hacer referencia a Hipócrates. Según Lemaire, uno de los padres de la medicina occidental sostenía que la práctica de un modo frecuente de la Educación Física era el reaseguro para tener buena salud y que la pereza y el reposo permanente no eran buenas para el estado físico, sino tampoco para el anímico.

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

Su recorrido histórico continuó y señaló que la Edad Media, al igual que en otras facetas de la cultura, “apagó totalmente el esplendor de la cultura física” (Argentina, 1946b: 285). Su nuevo despertar lo asoció al Renacimiento, demostrando que la cultura física era un componente distintivo de la cultura contemporánea. La directora mencionó que en Francia Montaigne y Rousseau fueron incansables propagandistas de las virtudes que poseía la Educación Física. Respecto a Inglaterra, hubo que esperar casi un siglo para que Spencer demostrara que la Educación Física era parte central de la educación integral que todo ciudadano debía tener. Pueden encontrarse en su argumentación, elementos que permiten pensar que poseer cultura física era una de las explicaciones por las cuales todas las civilizaciones, imperios y países nombrados en su discurso habían sido los más importantes de su devenir histórico.

Como cierre de su alocución, se dirigió a los funcionarios presentes, a los nuevos adalides y a las docentes de Educación Física de la institución:

A los funcionarios les señaló que: “el éxito ha coronado con creces el esfuerzo del Director de Educación Física, señor César S. Vásquez, y sí no dígalo su rotundo triunfo último en la Fiesta de la Educación Física, que ha brindado una vez más un panorama de belleza y armonía incomparable que marca rumbos”. (Argentina, 1946b: 285). Respecto a los adalides hizo hincapié en que eran un ejemplo moral y que debían seguir siendo un ejemplo para toda la comunidad del Normal N° 7. Por último, les agradeció de forma enfática a las docentes, que fueron claves ya que hicieron “sanos y patrióticos esfuerzos” (Argentina, 1946b: 285) para formar a las nuevas generaciones de estudiantes.

Una celebración de idéntico calibre tuvo lugar en la Escuela Nacional Normal N° 8, presidente Julio Argentino Roca. El 5 de octubre de 1946 la directora del establecimiento educacional, Manon Guaglianone de Delgado Fito estuvo a cargo del discurso. En el mismo, señaló la importancia de las funciones desempeñadas por las alumnas lo que las hacía merecedoras del distintivo de adalides. Dicha ceremonia, mencionó, debía poner un freno, aunque sea momentáneo al vertiginoso ritmo escolar.

“Hacer un alto en las tareas diarias, para destacar el nombre de estas niñas sobresalientes en el estudio y con condiciones de carácter que las pone en situación de colaborar con profesores, en la dirección de las actividades físicas y en la orientación de las alumnas, es por demás significativo” (Argentina, 1946c: 70). En las palabras de la directora pueden apreciarse los sentidos de la tarea realizada por los adalides. En primer lugar, debían ser ejemplos hacia el resto del alumnado, no sólo por sus altas calificaciones sino, con la finalidad de difundir las bondades de la educación corporal. A su vez, debían ser activas colaboradoras de las profesoras de Educación Física, e incluso tomar su lugar si la clase lo requería. Por último, debían contar con un fuerte carácter lo que contribuía con los dos factores recién señalados.

El desarrollo de la educación integral fue un aspecto relevante en las palabras de Manon Guaglianone de Delgado Fito. En efecto, en el discurso comentó que el fomento de la educación corporal completaría la formación intelectual y moral que recibían las alumnas en la institución que estaba a su cargo. La educación argentina del momento debía: “tratar de formar una raza resistente a la fatiga y a la enfermedad, apta para el trabajo; fuerte y serena frente al peligro y al dolor, en suma, debía contribuir a que se realice en cada uno de los argentinos, el destino de su nacionalidad” (Argentina, 1946c: 70). Puede apreciarse como las características atribuidas por la directora procuran exaltar cuestiones ligadas a la morigeración de las pasiones y al desarrollo de mecanismos de autocontrol en las alumnas (Kaplan, Krotsch, 2018).

Desde la perspectiva de la directora, la escuela debía apuntalar y formar la personalidad del niño en función del ideal colectivo. A su vez, debía traspasar los muros escolares para lograr que las actitudes físicas marchen a la par de las psíquicas.

El ciudadano al cual aspiraba la escuela argentina: “debe cultivar la modestia, la bondad, la justicia y la prudencia en la conducta; la templanza, el juicio en la conversación, y la sencillez de hábitos; debe cultivar, finalmente, un amor fervoroso por la verdad que ennoblecerá nuestros actos, depurará nuestras intenciones, y alimentará el ansia nunca satisfecha de luz” (Argentina, 1946c: 70).

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

Por su parte, la directora del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández Nélide Mané Sanders, también se dirigió a las nuevas integrantes del Cuerpo de Adalides. Lo hizo el 25 de octubre de 1946 en ocasión de la entrega de la indumentaria a las nuevas ayudantes. Cabe mencionar que el ámbito adonde se realizaban las fiestas era el Círculo de Aeronáutica, un local ubicado en la Avenida Córdoba 731, a unas pocas cuadras del Lenguas Vivas. La profesora Delia Natalizio<sup>6</sup>, directora del Departamento Físico de la institución, dio comienzo al evento con unas palabras de bienvenida dando lectura al código de honor del adalid y tomando juramento a las nuevas adalides y aspirantes. Allí: “La Directora del establecimiento, Señora Nélide Mané Sanders, acompañadas por las Inspectoras Sritas. Angela Cristobal<sup>7</sup>, María Margarita Stein<sup>8</sup>, impuso las insignias correspondientes” (Argentina, 1946d: 14).

Cuando fue su turno, la directora agradeció especialmente al señor presidente del Círculo de Aeronáutica, Brigadier Oscar Muratorio, por la cesión del espacio. Lo hizo Nélide Mané Sanders, mencionó las potencialidades de la juventud en el proyecto pedagógico que ella dirigía. Cabe señalar que el lugar de la educación corporal era central allí, puesto que la institución “se encarga de apoyar a las estudiantes que deseen participar en las competiciones que ellas y sus profesoras consideren que están mejor dotadas” (Argentina, 1946d: 14). Empero, se ocupó de dejar en claro que, según el parecer de las autoridades del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, las participaciones debían constituir un privilegiado ámbito de enseñanza, puesto que lo importante era ir mejorando las marcas y desempeños, a la par que ir haciendo amistades con personas de otras instituciones educativas.

Para la directora, las funciones desempeñadas por los adalides constituían una

---

<sup>6</sup> Autora del libro *Higiene y alimentación en 1937* y *Compendio de Puericultura en 1941*.

<sup>7</sup> Inspectora luego de la destitución del gobierno peronista y una de las autoras de los programas de Educación Física destinado a la enseñanza media en el año 1961.

<sup>8</sup> Colaboradora de César Vázquez y presidenta de la Confederación Argentina de Pelota al cesto entre 1963 y 1976. de un modo poético. “Si acogedora por lo amplia, clara y elegante, digna del bautismo de un príncipe es esta sala, también se me antoja promisoría, porque dar ámbito de aviación a la juventud es alargar las alas a una fantasía que gusta del coloquio con las estrellas en un cielo en que nunca se pone el sol” (Argentina, 1946d: 14).

muestra de la participación estudiantil en el gobierno de la Institución, algo que ella se encargó de pregonar a lo largo de su alocución. “Si por reglamento reducido es el número de adalides, por razones que no es del caso explicar, yo digo en justicia y que con verdad por el común afán todas las alumnas merecen serlo y con ellas las maestras y todos los amigos de la escuela” (Argentina, 1946d: 14). Sostenía Mané Sanders, que ser adalid era un mérito que no debía ser exclusivo de unas pocas alumnas, cuestión reglamentada por las disposiciones al respecto. Su idea era que todas las alumnas lo sean, porque poder integrar el cuerpo de adalides era el corolario de una comunidad educativa unida en sus propósitos de mejora educacional. “Que el bien y la belleza sean siempre los asideros y brillen junto a su distintivo, sean capaces de un salto en alto, o de un fino madrigal siempre dispuesta a la bondad, que trabaja, reza y habla para servir a Dios y para servir a la Patria” (Argentina, 1946d: 14). Sus invocaciones a la religión católica fueron numerosas en su exposición y buscó dejar en claro que el crecimiento que atravesaba Argentina se debía a la herencia hispánica que había legado la lengua que hablaba el pueblo argentino.

Durante la celebración las alumnas interpretaron números de gimnasia con clavos, manubrios y banderitas. También gimnasia danesa y movimientos de precisión. Hubo un baile “humorístico de los negritos, acompañado de una escena criolla en la que se interpretaron números de guitarra, recitado y bailes nativos” (1946d). y se terminó con un pericón, demostrando el auge del tradicionalismo en tiempos peronistas, en línea con lo sostenido por Matías Casas (2016) en su abordaje de la Fiesta de la Tradición en el lapso en el que el peronismo gobernó Argentina.

## Imagen 01

*Fiesta del adalid 1949.*



Fuente: Fondo Documental del IES Lenguas Vivas.

## Conclusiones

A partir de 1946, con la asunción de Juan Perón como presidente de la República Argentina, el espacio ocupado por la Educación Física dentro de las políticas públicas implementadas fue protagónico. Dentro de las numerosas medidas implementadas se encontraba el cuerpo de adalides. En el caso del presente artículo, se indagó sobre la vertiente femenina del citado organismo puesto que en las escuelas normales reseñadas sólo asistían mujeres. En tanto espacio significativo de socialización, la escuela tuvo una marcada influencia sobre las emotividades desplegadas en ese espacio (Kaplan, Szapu, 2020).

El lugar del cuerpo, en tanto eje central de las emociones, pudo verificarse en las palabras de las directoras de las escuelas N° 1, 6, 7, 8 y 10. Allí, el respeto fue una pieza clave en todos los discursos reseñados, dado que para que los adalides pudieran desempeñar con éxito sus funciones, ese sentimiento debía expandirse en ámbito de la

comunidad educativa. Su existencia, era parte del reconocimiento (Sennet, 2003) que el resto de las alumnas les brindaba a los adalides elegidas. Asimismo, el conocimiento de nociones de higiene, historia, y salud y moral, eran elementos distintivos que complementaban el accionar de las clases de Educación Física, en tanto todas ellas eran características de la educación integral.

### **Conflicto de intereses**

El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

### **Responsabilidad ética o legal**

Los participantes del estudio firmaron un consentimiento informado y decidieron participar de manera libre y voluntaria en la investigación.

El autor confirma que las fuentes utilizadas en esta investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente.

### **Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)**

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

### **Financiamiento**

El presente trabajo fue autofinanciado por el autor sin recursos externos.

**Correspondencias:** [ivan.orbuch@unahur.edu.ar](mailto:ivan.orbuch@unahur.edu.ar)

## Referencias

- Aisenstein, A. (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960*. (Tesis de Doctorado). Universidad de San Andrés.
- Casas, M. (2016). Entre peronistas y radicales. Disputas en torno al monumento al gaucho en la provincia de Buenos Aires, 1947-1948. *Prohistoria*, N° 25, pp. 52-78.
- D' Amico, (1948). *La función del adalid*. Buenos Aires: Del Autor.
- Dettano, A. (2012). Consumo, cuerpo y emociones en la teoría, en Cervio, A. (compiladora, *Las tramas del sentir*, Estudios Sociológicos, Buenos Aires, pp. 187-214.
- Dogliotti, P. (2013). La formación de maestros de Educación Física en el Uruguay (1921-1930). *Revista Historia Educación*, N° 41, pp. 121-140.
- Elias, N., y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: F.C.E.
- Glozman, M. (2018). Sobre la construcción de series en el trabajo de archivo. A propósito del “discurso hispanista” en el primer peronismo. *Revista Heterotopías del Área de Estudios del Discurso de FFyH*. Volumen 1, N° 2. Córdoba.
- Hobsbawm, E. y Ranger. T. (1983). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Kaplan, C. V., y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación sociopsíquica de las emociones. *PRAXIS educativa*, 20(1), 28-36.
- Kaplan, C. V., y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elias. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 5(8), 119-134.

- Kaplan, C. V., y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*, México, CLACSO.
- Lobato, M. (2005). *Cuando las mujeres reinaban. Belleza, virtud y poder en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Biblos.
- Orbuch, I. (2018). Fiesta de la Educación Física de 1949. Tensiones en medio del festejo. *Revista Sudamérica*. N°8, pp. 21-38.
- Perón, J. (2016). 1949. *Discursos, mensajes, correspondencia y escritos*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso.
- Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sennet, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, España: Anagrama.
- Silva, S. (2018). *La construcción social del respeto en la escuela*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata.

### **Fuentes primarias**

Diario Democracia, 18 de septiembre de 1947

Ministerio de Educación de la Nación (1949). Circular N° 71. Las Bases para la reglamentación del cuerpo de adalides. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1946a). Boletín de Educación N° 78. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1946b). Boletín de Educación N° 79. Buenos Aires, Argentina.

EDUCA UMCH, 16, julio - diciembre 2020

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1946c). Boletín de Educación N° 80. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1946d). Boletín de Educación N° 81. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1940). Circular N° 23. Buenos Aires, Argentina.

### **Trayectoria académica**

#### **Iván Pablo Orbuch**

Doctorado en Educación (Filosofía y Letras). Investigador, Universidad Nacional de Hurlingham.