



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
LICENCIADA POR SUNEDU

R E V I S T A
EDUCA
UMCH

Enero - Junio / 2022

ISSN: 2617-0337

SUPER
PETRAM
ÆDIFICABO

SURCO, 2006

NÚMERO
19

umch.edu.pe

EDUCA UMCH

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

**Lima
Perú**

Número 20
julio – diciembre 2022

ISSN
2617-0337

REVISTA EDUCA UMCH N° 19

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

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

Editor de la Revista
Dr. 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, Brasil
Dra. Andreia Mendes dos Santos, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
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, México
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

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, psicología del comportamiento

ISSN: 2617-8087 (Impreso)

ISSN: 2617-0337 (Digital)

Correspondencia, suscripciones y solicitudes de canje: 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. Milagros Berrocal Yndigoyen

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	06
Dr. Felipe, Aguirre Chávez	
El carisma y la misión de la universidad Marcelino Champagnat	09
<i>The charism and mission of Marcellin Champagnat University</i>	
Marino Latorre Ariño.	
Universidad de Valencia, España.	
Detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura de niños chilenos de cuatro años	37
<i>Early detection of difficulties in reading learning in Chilean children of four years old</i>	
Ana Ramírez Balmaceda.	
Universidad de Santiago de Chile.	
Anibal Puente Ferreras.	
Universidad Complutense de Madrid.	
Mijal Jodeck Osses.	
Virginia Jiménez Rodríguez.	
Universidad Complutense de Madrid.	
Yardena Jodeck Osses.	
Universidad Federico Santa María-Chile.	
Pamela Araya Ruiz.	
Universidad Andrés Bello-Chile.	
Juan Felipe Calderón.	
Pontificia Universidad Católica de Chile.	
La educación superior privada en México y las dinámicas de juego de sus políticas .	61
<i>Private higher education in Mexico and the game dynamics of its policies</i>	
Alejandro Uribe López	
Universidad Marista de Guadalajara.	
Desigualdad y exclusión educativa en el contexto de pandemia. experiencias de jóvenes de una telesecundaria rural	76
<i>Educational inequality and exclusion in the context of pandemic. experiences of youth in a rural telesecondary</i>	
José Federico Benítez Jaramillo.	
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).	

- El método triádico de Gérard Genette y análisis de la novela mañana volveré de Marcos Yauri Montero**.....92
Gérard Genette's triadic method and analysis of the novel I'll be back tomorrow by Marcos Yauri Montero
Guillermo Príncipe Cotillo
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
- Las trayectorias educativas como categoría analítica. Aportes desde el campo de la sociología de la educación**.....108
Educational trajectories as an analytical category. Contributions from the field of sociology of education
Carina V. Kaplan
Universidad de Buenos Aires
Marcela, Leivas Argentina
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
- Tejido y texto: actualidad de un entramado de relaciones**.....122
Fabric and text: actuality of a network of relationships
Itzel Casillas Avalos
Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Entre el bordado y la escritura, la elaboración de lo textual. El caso de Bordando por la paz**.....134
Between embroidery and writing, the elaboration of the textual. The case of Embroidering for peace
Omar Escutia Girón¹
Universidad Nacional Autónoma de México, México
María Fernanda Gutiérrez Figueroa²
Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Textos artísticos en tiempos de COVID-19. Dos casos en México y Colombia**
Artistic texts in times of COVID-19. Two cases in Mexico and Colombia
Israel Rivas Romero
Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Textos que viajan en la Nave de las ilusiones: los diarios de clase en un curso de Sociología y Educación**
Texts that travel on the ship of illusions: the class diaries in a Sociology and Education course
Abril Atenea Reyes Sandoval
Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Libros, gráficas y conflictos: el reto con la lectura de gráficas de barras en los Libros de Texto Gratuitos**
Books, graphs and conflicts: the challenge with reading bar graphs in Free Textbooks
David Contreras Mendoza
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Una respuesta a la emergencia: textos para la promoción del cuidado de la salud mental en tiempos de COVID-19

A response to the emergency: texts for the promotion of mental health care in times of COVID-19

Cristian Yair Rincón Mercado

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Conservación ecológica: caso Los Pantanos de Villa

Ecological conservation: Los Pantanos de Villa case

Vicenta Irene Tafur Anzualdo

Universidad Nacional Federico Villareal, Perú

El diseño técnico pedagógico: Aspectos conceptuales y metodológicos

The pedagogical technical design: Conceptual and methodological aspects

Luis Alberto Rodríguez de los Ríos

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta

Fernando Antonio Flores Limo

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta

Bertha Aurora Landa Maturrano

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Jorge Luis Rubio González

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta

El legado de Paulo Freire. Redimensiones en época de crisis

The legacy of Paulo Freire. Redimensions in times of crisis.

Martha Llanos Zuloaga

Katholieke Universiteit Nijmegen, Países Bajos

Editorial

Desde sus orígenes, la educación constituye un medio de “preparación del hombre para la vida”, así como también para formarlo integralmente para la sociedad en la cual va a desenvolverse. Sin embargo, en un contexto caracterizado por el consumismo, la inmediatez, la superficialidad, el pragmatismo, la inestabilidad, el utilitarismo y la incertidumbre, ¿es posible honrar fielmente a los ideales primigenios que inspiraron la fundación de las escuelas, es decir, aún tiene vigencia el ideal formativo de personas solidarias, respetuosas, fraternas, colaboradoras, empáticas y acogedoras?

En todo caso, ¿Cómo lograr ese ideal en el contexto actual descrito por Bauman como “modernidad líquida”; ¿puede la educación desde su papel de valor e instrumento responder a esa sociedad inestable, cambiante, donde todo es “líquido y gelatinoso, confuso, relativo y fragmentado”?

El escenario de la vida, el contexto del mundo ha cambiado. Las necesidades de los estudiantes son diferentes y hay que educarlos de formas diferentes. Entonces hay al menos dos retos a la vista. Y desde la escuela y la sociedad, responder a los cambios emergentes y trabajar por encontrar caminos de unidad constituyen prioritarios. De no ser así, como afirma Melucci (1996) “Mientras contemplamos cambios acelerados, nos encontramos constantemente divididos y tensionados entre el deseo y el miedo, entre la anticipación y la incertidumbre”. Las sociedades en su avance considerable en ciencia y tecnología han descuidado ubicar en el centro la vida social los ideales por los cuales surgieron las escuelas en el mundo, el de formar integralmente al hombre. Así, la especie humana ha dominado la distancia entre la tierra y la luna, ha llegado a las profundidades del océano, pero también ha construido muros entre uno y otro, quedando encerrado en una burbuja de individualismo y soledad. Un fragmento del libro *El coro de la roca* de Eliot, quizás constituya la descripción de estos tiempos, “todo nuestro conocimiento nos acerca a nuestra ignorancia, toda nuestra ignorancia nos acerca a la muerte, pero la cercanía de la muerte no nos acerca a Dios”.

Sin renunciar a ese contexto difícil y complicado, más bien asumiéndola desde nuestra posición de hombres de fe declinamos los brazos del pesimismo, el conformismo y la apatía para elevar nuestras certezas de esperanza hacia el futuro; y, precisamente con esa fe, asumimos el presente que queremos transformar.

En todo caso, consideramos que hay muchas vías de desarrollo social, una de ellas es contribuir con información confiable y de libre acceso. En esa línea, el número diecinueve de la Revista EDUCA UMCH presenta quince artículos.

El primero, explica en qué consiste el carisma y la misión de la universidad Marcelino Champagnat; su autor explica que el eslogan “*Super petram edificabo*” nos llama a construir nuestra vida personal y profesional sobre la solidez de la verdad, el bien y la belleza, los tres grandes referentes de la vida.

El segundo, analiza las dificultades de lectura en los niños y tuvo como objetivo validar una prueba de detección temprana de dificultades de lectura en una muestra de niños chilenos de cuatro años.

El tercero, se ocupa de la educación superior privada en México y las dinámicas de juego de sus políticas, como características repetidas en los regímenes de calidad, que actualmente se basan en el prestigio y el éxito académico, dando forma a las políticas de educación superior en América Latina, México y el caso particular del estado de Jalisco.

El cuarto artículo describe críticamente la desigualdad y exclusión educativa en el contexto de pandemia, desde las experiencias de jóvenes de una telesecundaria rural.

El quinto artículo describe las potencialidades del método triádico de Gérard Genette y el análisis de la novela “Mañana volveré”, de Marcos Yauri Montero.

El sexto artículo ofrece datos importantes sobre las trayectorias educativas como categoría analítica, desde el campo de la Sociología de la Educación.

El séptimo artículo, “Tejido y texto: actualidad de un entramado de relaciones”, aborda las complejas relaciones entre el texto y el tejido, que han rebasado claramente la alusión etimológica, para abrir todo un campo de reflexión desde el ámbito educativo y pedagógico.

El octavo artículo, “Entre el bordado y la escritura, la elaboración de lo textual”, reflexiona sobre el movimiento “Bordando por la paz”, gestado como respuesta al contexto de violencia que irrumpió en México durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa.

El noveno artículo, desde dos casos en México y Colombia se analizan las novedades de producción artística contemporánea en torno a la pandemia por el Covid-19. En la primera parte se abordan las nociones conceptuales de texto y texto artístico desde la semiótica y la hermenéutica, además de dos antecedentes históricos de producción artística sobre pandemias en el mundo. En la segunda parte se realiza una aproximación a las novedades de los textos artísticos a partir de dos ejemplos en México y Colombia. El artículo señala los retos de investigación en torno a estos textos y algunas posibles claves de lectura.

El décimo artículo describe el interés por los efectos de la pandemia por COVID-19 en las comunidades escolares. Partiendo de este problema, se realizó una investigación documental apoyado en la técnica de análisis de contenido, con el objetivo de identificar qué tipo de expresiones posibilitan el diario de clase y cuál es su relevancia en el contexto de la educación remota emergente.

El artículo décimo primero compara, por medio de la exploración, algunos de los ejercicios de gráficas de barras presentes en los libros de texto de matemáticas a nivel e impacto que estos tienen, para después situar y cuestionar sus contenidos en el contexto de la pandemia por COVID-19, a propósito de indagar si los ejercicios con gráficas de barras son pertinentes y suficientes, o no, para interpretar la información sobre la situación sanitaria presente.

El artículo décimo segundo gira en torno a la revisión de 4 textos sobre el cuidado de la salud mental, producidos en el marco de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 por parte de distintos organismos y dependencias de México y el mundo y a través de ellas se reflexiona sobre la potencialidad educativa de dichos textos y el impacto que tendrían en contextos educativos como el latinoamericano.

El artículo décimo tercero, desde el enfoque de la economía ambiental se examina el concepto de desarrollo sostenible y se enfatiza en el mal uso de los recursos y en la generación de desperdicios difíciles de controlar que caracteriza la situación actual del crecimiento económico en el Perú.

El artículo décimo cuarto, presenta un análisis de las bases teórico–conceptuales y metodológicas del diseño tecnopedagógico, considerando su omnipresencia en el contexto de la modalidad educativa no presencial, remota y virtual en condiciones de la pandemia global causada por el COVID-19, en condiciones de excepcionalidad y perspectivas de sostenibilidad. Los autores estamos convencidos de la fecundidad y urgente aplicabilidad del diseño tecnopedagógico en el escenario educativo actual, signado por la virtualidad con el soporte transformador de las herramientas digitales disponibles.

Finalmente, el artículo décimo quinto constituye un tributo al legado de Paulo Freire, educador brasilero y referente mundial en el campo de la Educación liberadora, con propuestas en el contexto de un énfasis en el pensamiento crítico, inclusivo, con la reflexión acción, el uso de la pregunta y el diálogo esenciales para un desarrollo de autonomía, de democracia y ciudadanía.

Con ilusión y esperanza invitamos a cada uno de nuestros lectores a disfrutar de estos artículos, analizarlos y sacar provecho para su vida profesional y personal.

Felipe Aguirre Chávez
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.

EDUCA UMCH, 19, enero - junio 2022

El carisma y la misión de la universidad Marcelino Champagnat

The charism and mission of Marcellin Champagnat University

Recibido: 10 de diciembre 2021

Evaluado: 20 de enero 2022

Aceptado: 29 de abril 2022

Marino Latorre Ariño

Autor corresponsal: hmarinola@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-7076-4458>

Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Como citar

Latorre Ariño, M. (2022). El carisma y la misión de la universidad Marcelino Champagnat. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 09-36.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.218>



© 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 tiene como propósito dar a conocer el carisma y la misión de la universidad Marcelino Champagnat que está expresado en la misión-visión y en los valores que propone. Los valores más que pensarlos hay que vivirlos, pero para esto hay que conocerlos y apreciarlos. En la vida diaria, dentro de nuestra universidad, hablamos de valores, oímos expresiones como *Super petram edificabo*, saber, ser, servir, etc. ¿Qué significado tienen tales expresiones para nuestra mística educativa, más allá del significado literal? Esta reflexión intenta dar respuesta a esta pregunta.

Palabras clave: *carismas, misión, visión, Universidad Marista.*

Summary

The purpose of this article is to make known the charism and mission of the Marcelino Champagnat University, which is expressed in the mission-vision and in the values it proposes. You have to live values rather than think about them, but for this you have to know and appreciate them. In daily life, within our university, we talk about values, we hear expressions like *Super petram edabo*, know, be, serve, etc. What meaning do such expressions have for our educational mystique, beyond the literal meaning? This reflection attempts to answer this question.

Keywords: *charisms, mission, vision, Marist University.*

Introducción

Para poder practicar algo hay que descubrirlo, conocerlo y valorarlo. “*Quien no conoce nada, no ama nada. Quien no hace nada, no comprende nada. Quien nada comprende, nada vale. Pero quien comprende también ama, observa, ve [...] Cuanto mayor es el conocimiento inherente a una cosa, más grande es el amor hacia ella...*” (Paracelso, siglo XVI).

Dentro del programa de capacitación de los docentes de la UMCH hay tres ejes: *cognitivo, axiológico e investigación*. Aunque en el día a día los tres aspectos están enlazados y unidos por las redes invisibles de la vida, con este trabajo vamos a reflexionar sobre el eje axiológico. El carisma pedagógico de una Universidad marista viene expresado en *la misión-visión* y en los valores que propone. Los valores más que pensarlos hay que vivirlos, pero para esto hay que conocerlos y apreciarlos.

En la vida diaria, dentro de nuestra universidad, hablamos de valores, oímos expresiones como *Super petram edificabo, saber, ser, servir*, etc. ¿Qué significado tienen tales expresiones para nuestra mística educativa, más allá del significado literal? Esta reflexión intenta dar respuesta a esta pregunta.

Escudo: Super petram edificabo (Edificaré sobre piedra)

“Tú eres Pedro, y *sobre esta piedra edificaré* mi Iglesia”. Esta frase latina está escrita sobre piedra en la avenida de entrada a los pabellones de la UMCH. ¿Qué significa para nosotros, más allá de su contenido literal?

Estamos en la “*modernidad líquida*” (Bauman, 2013) que es figura de la inestabilidad y del cambio; estamos ante lo líquido y gelatinoso, la confusión, el relativismo. “Lo sólido conserva su forma que persiste en el tiempo, mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente; los líquidos fluyen...” (Bauman, 2017). Hoy se habla del “amor líquido” (Bauman, 2020) para expresar lo frágiles que son las relaciones humanas.

“Estamos infectados por la fragilidad de un presente que demanda cimientos firmes en momentos en que no existe ninguno” [...] “Mientras contemplamos cambios acelerados, nos encontramos constantemente divididos y tensionados entre el deseo y el miedo, entre la anticipación y la incertidumbre” [...] “Ya no poseemos un hogar, se nos pide que lo construyamos y luego lo reconstruyamos o bien que lo transportemos con nosotros, cargado a la espalda, como hacen los caracoles” (Melucci, 1996, p 43 y ss.).

Uno de problemas que tiene el *homo elicens* —el hombre que elige— es el descubrimiento o la sospecha de que no hay reglas preestablecidas ni objetivos aceptados universalmente hacia los que hay que apuntar. Lo que hoy cura, mañana puede ser un veneno. Las buenas ideas y principios pueden derrumbarse de la noche a la mañana.

Gianfranco Ravasi, (2018) —presidente del Consejo Pontificio para la Cultura—, alerta sobre la existencia de “*la generación millennial y la nativa digital, de una sociedad que tiende al narcisismo y a autorreferencia y que se refleja en símbolos como los 'selfies' y los auriculares*”. Para Ravasi, el fenómeno del “yo fragmentado”, junto al “predominio de las emociones, lo inmediato y lo más gratificante, unido a la acumulación “de cosas más que la profundización de los significados”, está llevando a “una sociedad que apaga los grandes deseos y elude los proyectos de mayor aliento”.

Estamos en una sociedad y en un modelo sociocultural dominado por el “apateísmo” que mezcla “apatía religiosa e indiferencia moral donde la existencia o no de Dios resulta del todo irrelevante”. “Se tiende a reducir la fe y la iglesia al ámbito de lo privado e íntimo” [...] “se avala la concepción según la cual la religiosidad es sólo una espiritualidad interior y personal” (Ravasi, 2018).

Con la llegada del COVID-19 hemos entrado por la fuerza en la paradoja de la realidad virtual¹. Nos preguntamos: ¿Qué valores morales pueden ser programados en los algoritmos de las máquinas pensantes? Vivimos en la otra “paradoja” “de ir moviéndonos hacia la realidad virtual y hacia mundos mediáticos” que “nos han llevado a la separación los unos de los otros y a la muerte del diálogo vivo y directo en la aldea local”.

Frente a esta realidad proponemos la piedra como el símbolo:

- de base firme, de seguridad, de lo duradero.
- de identidad.
- es lo contrario de la “fluidez” pues es la expresión de la “solidez”.

Como pertenecientes a la UMCH y como académicos, el eslogan *Super petram edificabo* nos llama a construir nuestra vida personal y profesional sobre la solidez de *la verdad, el bien y la belleza*, los tres grandes referentes de la vida. Cristo ha dicho que es “*el camino, la verdad y la vida*” y nosotros, afirmando nuestra mística, proclamamos con San Pablo que “*nadie puede poner otro fundamento que el que ya está puesto, el cual es Jesucristo*” (1 Corintios 3,11).

Como educadores maristas construir la vida sobre la Roca que es Jesucristo, es un gran desafío, pues no hay otra roca sobre la que podamos asentar nuestra existencia.

La pregunta es: ¿Cuál es el fundamento de tu existencia, docente de la UMCH?

¹ Hablar de realidad virtual es una paradoja. La *imagen real* es la imagen que se forma cuando los rayos de luz que provienen de una fuente después de la refracción o reflexión *convergen en un punto*, mientras que la *imagen virtual* se forma cuando los rayos de luz *parecen divergir de un punto*. Una imagen real es una imagen que se puede grabar en la cámara o ver en la pantalla, mientras que la imagen virtual no puede aparecer en la pantalla. La imagen real siempre está invertida mientras que la imagen virtual está erguida. La lente convergente produce la imagen real mientras que la lente divergente forma la imagen virtual.

1. ¿Qué hacer en este nuevo escenario?

Dar sentido de vida. Asegurarnos que vamos a alguna parte para no estar sometidos a las veleidades de los vientos de cada día. Todos conocemos la frase de Séneca: “*Para un barco sin timón todos los vientos le son favorables*” (Carta a Lucilo, LXXI).

Lo expresa la palabra *Ikigai*. *Ikigai* es una palabra japonesa que se compone de dos palabras (*vida y merecer la pena vivirla*). Quiere decir “*que la vida tiene sentido*”. Es la pasión que uno descubre en sí mismo que le permite asignar un sentido a la vida y beneficiar así a la sociedad. Es reconocer que vale la pena vivir. Las personas más ancianas del Japón viven en Okinawa y tienen un gran *ikagai*.

En definitiva, se trata de educar *la inteligencia, el corazón, la voluntad y la conciencia*. La formación de la conciencia no es un problema de leyes, es un problema de educación y del sentido que damos a la vida.

“*Enseñar a navegar a los estudiantes –y a nosotros mismos– por el océano de la incertidumbre apoyados en archipiélagos de certezas*”, decía Morin, (2006). Se trata de proporcionar la brújula y las cartas náuticas que permitan orientarse en el mar proceloso de la vida para no naufragar en él. Esa brújula que orienta son los valores sobre los que se apoya nuestra existencia.

Para nosotros la brújula y las cartas náuticas son un conjunto de habilidades cognitivas y emocionales, que orientan la existencia y permiten aprender y seguir aprendiendo durante toda la vida –*lifelong learning*–, siendo personas honradas y competentes en su profesión –*honrados ciudadanos*– y, si es posible, *buenos cristianos* – hombres-mujeres comprometidos con su fe–.

Estoy seguro que Champagnat estaría de acuerdo si cualquiera de los colegios parroquiales que él fundó hubiera tenido como valores para desarrollar en los niños estos tres: *responsabilidad, respeto y solidaridad*. Ese es el núcleo axiológico del honrado ciudadano. Si a eso le añadimos asignar un sentido trascendente a la vida, la formación del ciudadano será integral y completa.

2. Lema de la Universidad: saber, ser, servir

Es el *círculo virtuoso de la solidaridad*;

- ✓ saber más,
- ✓ para ser mejor persona,
- ✓ y servir mejor a los demás.

a) Saber más, para ser mejor persona

Estamos en línea con el *racionalismo moral* de Sócrates. Para Sócrates “*vivir bien*” es “*comportarse bien*”. ¿Qué quiere decir? La característica esencial del ser humano es pensar,

reflexionar, y en consecuencia comportarse de manera virtuosa; educar es desplegar al máximo estas características del ser humano. Eso es lo que nos diferencia de los animales irracionales. La razón y virtud están unidas indisolublemente, pues el ser humano solo puede distinguir lo que es bueno o malo a través de la razón y el conocimiento. No se trata solo de saber más porque sí; se trata de adquirir un saber que nos conduzca a la sabiduría y a través de ella a la virtud.

En consecuencia:

- ✓ La virtud ya no es solo un don divino, sino que puede aprenderse y cultivarse.
- ✓ Todas las personas pueden llegar a ser virtuosas —la virtud es democrática— no es solo para unos pocos elegidos.
- ✓ La noción de bien y verdad se perciben por “*las intuiciones éticas*” y debe definirse y aceptarse a través del diálogo y la discusión racional.

Sócrates se pregunta al final de *Protágoras* de Platón, ¿cómo debemos valorar a quienes conociendo el bien deciden hacer el mal? Sócrates responde diciendo que ese es “*el mayor ejemplo de ignorancia*”. La persona hace el mal porque es un ignorante y no conoce el bien. ¿Será esto verdad o será una utopía que nos presenta el bueno de Sócrates, que parece que hubiera nacido sin pecado original?

b) Ser mejor persona; una persona íntegra y honesta

Se trata de tener identidad y calidad personal. ¿Qué significa ser una persona que tiene identidad? La respuesta es sencilla: ser una persona auténtica, *diferente de todos los demás*. Parodiando el eco lejano de la presentación de Dios ante Moisés: “*Yo soy quien soy*”, es decir, un ser único e irreplicable, hecho a mí mismo de una manera única y peculiar (Bauman, 2017, p. 32).

Es lo contrario a ser “el hombre masa” del que habla Ortega y Gasset. “Lo característico de este momento (lo escribía Ortega en 1926) es que el alma vulgar, sabiéndose vulgar, tiene el denuedo de afirmar el derecho de la vulgaridad y lo impone dondequiera que va. La masa arrolla todo lo diferente, lo egregio, lo individual, lo calificado y lo selecto”. [...] Quien no sea como todo el mundo, quien no piense como todo el mundo, corre el riesgo de ser eliminado. [...] Este hombre-masa es el hombre previamente vaciado de su propia historia, [...] Más que un hombre, es sólo un caparazón de hombre [...]; carece de un “dentro”, de una intimidad suya, inexorable e inalienable, de un yo que no se pueda revocar. De aquí que esté siempre en disponibilidad para fingir ser cualquier cosa. Tiene sólo apetitos, cree que tiene sólo derechos y no cree que tiene obligaciones [...]. Ahora “todo el mundo” es solo la masa. [...] Es una absoluta novedad en la historia de nuestra civilización. Jamás, en todo su desarrollo, ha acontecido nada parecido. Vivimos bajo el brutal imperio de las masas...” (Ortega y Gasset, 1929, p. 47). Vivimos bajo el dominio de la masa, en la bárbara robustez de su instinto; eso no lo dice Ortega, eso lo digo yo.

c) Servir mejor a los demás

Estamos en la sociedad de la apariencia; no se valora el ser, sino el aparentar. Se quiere aparentar, dárseles de importante, de sabio, encumbrarse sobre títulos y grados, para estar por encima de los demás. Eso es entrar en el *círculo vicioso del egoísmo*:

- ✓ saber más,
- ✓ para conseguir más poder —los acólitos del poder son el dinero y el placer—
- ✓ tener más reconocimiento social e imponerse a los demás;

Este *círculo vicioso*, —tan presente en nuestra sociedad—, hemos de revertirlo y caminar hacia el *círculo virtuoso de la solidaridad y del servicio*, en el que la autoridad-poder es servicio, el conocimiento ayuda cualificada y el servicio un imperativo moral.

El ejemplo de Robin Williams:

Todos tenemos en la memoria la figura de Robin Williams, el protagonista de *El club de los poetas muertos*. Este actor siempre fue una figura caritativa y solidaria. Robin Williams, utilizó su fama y su éxito para ayudar al prójimo. Y un claro ejemplo de ello es que pedía a los estudios de cine con los que trabajaba incluir una cláusula en su contrato que exigía dar trabajo en sus películas a un número de personas sin techo.

Así lo desveló un agente de eventos llamado Brian Lord hace unos años. Lord se encontraba negociando la contratación del actor para un evento, cuando se topó con dicha cláusula en el contrato que le hicieron llegar. “*Tenía un requerimiento que, por cada evento o película que hacía, la compañía que lo contrataba también tenía que contratar a un número de personas sin techo y darles trabajo*” explicó el agente.

La petición de Williams se conoce como “rider”, y es una cláusula contractual que puede solicitar un actor, para exigir cierto nivel de diversidad de personas en una producción, tanto en el reparto como en el equipo técnico. La diferencia es que Robin Williams la exigía para ayudar a minorías excluidas y con menos recursos. “*Su generosidad de espíritu era tan ilimitada como su comedia*” dijo el comediante Lewis Black.

Existen muchas historias sobre pacientes y personas a las que ayudó y acompañó. Como la pequeña Jessica, una niña de 13 años, que padecía un tumor cerebral y cuyo deseo era conocer al actor. Sus padres hicieron la petición y como la pequeña no podía viajar debido a la fragilidad de su estado, Williams alquiló un avión privado y fue a verla. Pasó el día con ella, imitando a personajes de películas, jugando a las cartas y viendo televisión en su compañía. “*Fue lo más emotivo que vi en mi vida*” dijo su padre al ver a su hija feliz ese día. Jessica murió dos semanas más tarde.

“*Mi trabajo real es ayudar a la gente*” dijo en cierta ocasión. Podríamos decir que Robin Williams fue un médico experto en curar con la sonrisa. Lo expresa muy bien a través del personaje que representa en la película *Patch Adams*, de Netflix.

4. Visión y misión de la universidad

4.1. *Misión de la UMCH.* Formar personas profesionalmente competentes, comprometidas con la sociedad y con una visión humanístico-cristiana, inspiradas en el carisma marista.

¿Formar?

La palabra *formación* nos remite al concepto aristotélico de “*forma*”. Aristóteles sostiene que las cosas reales se componen de *materia* y de *forma*; la *materia* es aquello con lo que está hecho el objeto concreto; es contingente y puede cambiar; la forma posee un carácter supraindividual y no está sometida a contingencias ni cambios. La *forma* es lo que hace que algo sea lo que es y se define por *el eidos o rasgos esenciales* del objeto, para diferenciarlo de las formas accidentales del mismo.

Cuando hablamos de formación nos referimos a “*la formación integral*”: desarrollo del cuerpo, la mente, el corazón, las manos y el alma (la conciencia moral).

Podemos decir, sintetizando, que el proceso educativo se compone de estos tres elementos:

- enseñanza, que es la labor del *maestro*
- aprendizaje, es responsabilidad del *aprendiz-estudiante*
- educación integral, es la consecuencia de los dos procesos anteriores.

Todo ello se realiza *dentro del contexto o ecosistema cultural* —una cultura, una ciudad, un país, etc. — *de la UMCH*. El contexto óptimo es un *contexto resonante*², es decir, un ambiente tal que las personas que lo integran —directivos, docentes, personal administrativo, personal de servicio, estudiantes, padres, etc. — dan lo mejor de sí mismas.

La educación integral se consigue viviendo experiencias significativas y transformadoras en *contextos resonantes*; es *la unión del saber, el saber hacer, el saber vivir con otros y el saber ser persona*, todo en una unidad sinérgica y coherente. Implica no solo el dominio cognitivo de los saberes sino también el manejo del mundo afectivo-emocional. Educar es, en frase de Zubiri (2004), “desarrollar en la persona una inteligencia sintiente y un corazón inteligente”. Se trata de desarrollar habilidades cognitivas y emocionales —capacidades-destrezas y valores-actitudes— que permitan al estudiante aprender durante toda la vida, ser un profesional al servicio de la sociedad y desarrollar una biografía feliz.

Jungmann (1939, p. 20) define la educación como “*la introducción del hombre en la realidad total*”; para este autor, educar es hacer que los estudiantes aprendan a buscar la verdad, el bien y la belleza y su significado profundo; la educación hoy debe ofrecer una

² Es una expresión de Goleman y quiere decir que son lugares o ecosistemas sociales y culturales en los que las personas se sienten tan a gusto que son capaces de dar lo mejor de sí mismas en bien propio y de los demás.

hipótesis de explicación sobre la vida para salir del relativismo imperante. Para que una educación sea integral y liberadora de la persona, es necesario no olvidar *la dimensión trascendente*, pues la trascendencia es una dimensión tan real como la inmanente y por eso “*educar es introducir al ser humano en la realidad total*”; esta educación trascendente ayuda a responder las preguntas sobre el sentido de la vida. He aquí el corazón del desarrollo armonioso e integral de la persona. La relevancia de algo depende si da respuesta a su misión.

¿Qué tipo de persona ha producido la universidad del Perú?

Viendo algunos personajes de la vida política o profesional del Perú podríamos decir que hay algunas universidades que son:

- ✓ Instituciones del jirón Azángaro, pero con reconocimiento oficial.
- ✓ Instituciones de las que egresan estudiantes que no saben leer, ni escribir, ni mantener un discurso coherente y mínimamente lógico.
- ✓ Instituciones en las que el plagio es la práctica habitual, el robo y el saqueo del país es su programa, la mentira es su consigna y echar la culpa a los demás es su estrategia. Todo ello utilizando en su discurso una serie de conceptos abstractos y reiterativos para engañar a los ignorantes, que son muchos.

Un estudiante afirmaba: “La universidad es como una máquina expendedora de títulos. Tú vienes aquí a conseguir un título, pagas, pasas un tiempo determinado y te lo dan”. ¿De dónde han salido tantos personajes públicos prontuariados que gobiernan nuestro país?

La universidad les ha proporcionado las herramientas culturales para hacer todo esto. Teodoro Roosevelt dijo: “*Un ignorante sin valores es capaz de asaltar un vagón de mercancías; pero una persona cultivada intelectualmente y sin valores es capaz de asaltar el tren entero*”, pero de tal forma que no sea atrapado por la policía.

No olvidemos que los que diseñaron la barbarie de los campos de concentración comunista en Rusia (Archipiélago Gulag de *Solzhenitsyn*), los jemes rojos en Camboya y los campos de concentración nazis (Auschwitz, Dachau) eran gente ilustrada. Los que ahora diseñan el sometimiento de pueblos por regímenes totalitarios son personas con estudios o asesorados por personas ilustradas.

Estoy totalmente de acuerdo con Gardner (2008): “*La educación es, necesariamente, una cuestión de valores y de desarrollo personal. Me gustaría que esta frase estuviera en la oficina de todo responsable de política educativa*”.

¿Queremos esto para nuestra universidad?

4.2. *Visión de la UMCH.* Ser referente educativo por la calidad de su propuesta académico-profesional, por la relevancia de sus investigaciones y el desarrollo de una cultura de servicio y compromiso social.

El carisma y la misión de la universidad Marcelino Champagnat

Nuestras ideas sobre cómo ocurre el aprendizaje debe estar en constante cambio dando respuesta a los nuevos conocimientos y a las demandas de la sociedad en el campo profesional, pues como dice Senge (1990/2006):

[Las instituciones de aprendizaje deben ser] ... instituciones en las que las personas desarrollan sus capacidades, [...] son lugares donde se cultivan nuevos patrones de pensamiento, donde se deja libre la iniciativa personal y las aspiraciones colectivas y en los que las personas aprenden a ver el mundo de forma integral (Senge, 1990/2006, p. 3).

Aunque, idealmente, las escuelas-universidades deberían proporcionar una educación que prepare para la vida a los estudiantes para el momento presente y el futuro, la realidad, es que los sistemas educativos, por lo general, tiene tanta inercia que proporcionan aprendizajes para un mundo que ya desapareció hace años. Se olvidan que si educamos a los estudiantes de hoy como fuimos educados nosotros hace años, les estamos robando su futuro, pues les estaremos preparando para un mundo que ya no existe.

“Los estudiantes deben ser educados no de acuerdo con el estado presente del género humano, sino de acuerdo con el posible y mejor estado futuro, es decir: según la idea de la humanidad y todo su destino. Este principio es de gran importancia. Pero sería mejor que los educaran para que así se produjera un estado futuro mejor” (Kant, 2009, nº 15).

Para ello se necesitan maestros que sean peritos en el arte de educar y piratas aventureros en búsqueda de los tesoros escondidos, pues en cada ser humano hay grandeza.

Se *define al perito* como aquel que tiene experiencia y práctica de algo. Especialista en determinada materia. Es sinónimo de sabio, experto, versado en alguna ciencia, disciplina, arte u oficio, etc. De la raíz indoeuropea *perito* proviene la de “pirata”.

El pirata (verbo: peirao-peiratés) que significa “ir a la aventura”, “probar fortuna”; en consecuencia, un pirata es un aventurero, un asaltador de barcos y de ciudades.

¿Y cómo son los piratas?

- ✓ Los piratas son osados, aventureros y dispuestos a partir hacia territorios desconocidos, sin ninguna garantía de éxito.
- ✓ El pirata es un “*buscador de tesoros*”. El maestro pirata busca “*tesoros escondidos*” en sus estudiantes, pues sabe que “*en todo ser humano hay grandeza*”. Lo importante es
 - ✓ descubrirla y esa es la tarea del profesor.
 - ✓ Los piratas rechazan el *statu quo* y se oponen a adaptarse a todo lo que detenga su creatividad e independencia.
 - ✓ Los piratas son independientes, pero aceptan viajar con una tripulación formada por miembros diferentes y a veces tan problemáticos como ellos mismos.
 - ✓ A los piratas no les importa mucho la opinión de los demás; ellos enarbolan con orgullo su pabellón y sus convicciones (Burgess, 2019, p. 12).

✓ Sigue las consignas de la revolución de mayo del 68: “Arriesga tus pasos por los caminos que nadie pisó y arriesga tu cabeza con pensamientos que nadie pensó”. “Seamos realistas, pidamos lo imposible”.

Yo creo que los docentes del siglo XXI deben tener un poco de peritos y mucho de piratas, para saberse mover en este mundo de la incertidumbre, pues la educación es un arte con fundamento científico. El verdadero maestro debe ser “*un pirata de la educación y del aprendizaje*”. El oficio de educar tiene tanto de perito como de pirata, pues es una ciencia y un arte.

5. Valores de la UMCH

López Quintás (2004) afirma que

“los mayores peligros en la sociedad actual proceden del error de considerar como un *progreso* el rebajar la calidad ética del hombre y tomar el *permisivismo anárquico* como signo de magnanimidad liberal y de tolerancia. Se olvida que el único progreso auténtico acontece cuando personas y pueblos saben *responder* a la invitación de la realidad a *asumir activamente* los grandes valores. El hombre *responsable* se halla en el buen camino porque se atiene a las exigencias de la realidad, tal como ésta se nos muestra en su plenitud de implicaciones, es decir, en su *verdad plena*” (p. 42).

En los inicios del siglo XXI el objetivo de los profesores universitarios ha sido pasar de una enseñanza basada en contenidos a una enseñanza basada en competencias, que permita que los estudiantes, además de adquirir conocimientos, saber hacer, saber ser y estar y convivir de una manera adecuada al contexto en el que viven (Delors, 1996).

Hacer al hombre un ser humano a través de la educación supone incorporar en los contenidos del proceso educativo, valores sociales y ambientales que articulen a la persona con su entorno. Realizar el valor de educar exige que la persona-comunidad, esté por encima de todo, porque no hay “un yo” sin un “los otros”, siendo la existencia, la búsqueda de la verdad y la lectura y mejora del mundo, todos juntos (Vaquera, 2018).

5.1. ¿Qué es un valor?

Un *valor* es una cualidad de los objetos, personas o situaciones que los hacen ser deseados y apetecibles y ante los cuales los seres humanos no pueden permanecer indiferentes. Un valor, en teoría, es el nombre que se da a algo que se considera valioso, y que existe encarnado por una situación, un objeto o una persona y se refiere a la verdad, el bien o la belleza. Según Max Scheler, los valores se captan con “*la óptica del corazón*”. Los valores tienen un *componente afectivo*, un *componente comportamental* y un *componente cognitivo*.

La *actitud* es la predisposición que tiene una persona para ser motivado en relación con un objeto, una idea, una situación, una ideología, otra persona. Su componente principal es el afectivo. Un conjunto de actitudes vividas e interiorizadas indican que un valor ha sido asumido por el sujeto en mayor o menor grado.

Mora (2014, p. 76) dice que las emociones y los sentimientos son el origen, el encendido del motor de la conducta humana. Los sentimientos y las emociones son la cara y la cruz, la luz y la sombra de lo que el hombre es y hace. Son el cielo y el infierno de nuestra conducta con los demás seres humanos (Mora, 2008).

Valores de la UMCH

5.1.1. Primacía de la persona

La Universidad Marcelino Champagnat encuentra en la persona humana el sentido de su ser y quehacer. Reconoce el valor de todos los miembros de su institución y procura su desarrollo. El desarrollo de la persona es considerado como fin en sí mismo y nunca como un medio —imperativo categórico de Kant—. Considera a los estudiantes protagonistas de su propia formación y cultiva en ellos la autonomía, la autoestima y la participación activa en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Inspirados en la tradición pedagógica marista, asumimos un modelo educativo humanista, fundamentado en una genuina e intencionada antropología cristiana. Cuida no solo la formación intelectual de las personas sino su desarrollo integral: físico, psicológico, moral y espiritual.

Si me preguntaran: ¿Qué cualidad destacaría en un buen docente o en un buen directivo marista? Sin dudar diría, en primer lugar, la empatía —ponerme en el lugar del otro y las circunstancias del otro—. “Nunca comprenderemos del todo a la otra persona, mientras no hayamos andado en sus babuchas muchos kilómetros por el desierto de su vida”, dice un proverbio árabe. La empatía permite captar las emociones de los protagonistas del trabajo que realizamos — directivos, docentes, personal administrativo, personal de limpieza, estudiantes, etc.—.

5.1.2. Mística del servicio

El papa Francisco al hablar de servicio ha dicho: “*El verdadero poder es el servicio*”. La UMCH propone en su lema el círculo virtuoso de: *saber, ser, servir*. “Saber” más, para “ser” mejor persona, y, de esa manera, poder “servir” mejor a los demás. El ir sentado en el volante no implica que tengas el derecho de atropellar a la gente. La verdadera autoridad es servicio, pero un servicio con carisma.

Cada integrante de la comunidad se constituye así en hombre o mujer “para los demás” y “con los demás” mediante el cultivo del trabajo en equipo, del servicio y del compromiso con los otros.

La palabra puede ser convincente, pero es más convincente el ejemplo y el compromiso con el cambio y la mejora. La palabra tiene que ser verdadera, pero tiene que ser mejor quien la pronuncia. Por ello la franqueza, transparencia y sinceridad son cualidades indispensables.

En el libro *El asiento del alma*, de Gary Zukav, (2008) se dice que “la verdadera evolución del ser humano no viene de los avances tecnológicos, sino de la evolución de la conciencia y del deseo desinteresado de ayudar a los demás”.

Se trata de proporcionar una educación en el servicio, por el servicio y el ejemplo, pues educar y evangelizar es formarse en el servicio a través del servicio. El primer acto de evangelización requiere el testimonio silencioso de la acción. Es una educación para la solidaridad y la responsabilidad. Somos creados no solo para vivir con los demás, sino también para servir a los demás. Y es, precisamente, esta disposición de estar al servicio de los otros lo que logra la plena realización de la humanidad que nos es común a todos. Nuestra forma de guiarnos unos con otros, en una actitud acogedora y abierta, creará las condiciones adecuadas para que los jóvenes, a su vez, desarrollen tales actitudes. “Tenemos que entender que la coherencia de la vida no significa perfección, sino transparencia y autenticidad” (Hermano Ernesto Sánchez, superior general en Circular *Hogares de luz*, p. 94).

Un ejemplo:

Un alto responsable de educación en el Reino Unido lo primero que hizo al comenzar su trabajo fue realizar cientos de llamadas telefónicas a todos los líderes principales de educación del país con un simple mensaje: “*Hola, soy fulano de tal, acabo de asumir el cargo de director. ¿En qué puedo ayudarte?*”. Esta actitud le garantizó el éxito de los diversos programas de formación que implementó (Fullan, 2011).

En nuestro caso concreto podríamos expresarlo así:

- ✓ *Postura del directivo* respecto al docente: ¿Qué necesitas? ¿En qué puedo ayudarte?
- ✓ *Postura del docente* respecto del directivo tendría debería ser: ¡Ayúdame a hacerlo yo solo y con mis colegas, pero con calidad!

Recordemos que el docente es el principal recurso didáctico de una institución educativa. Si agregamos un tono de voz agradable, cálida y alegre, con optimismo, en el trato, esto atrae la atención y produce un reforzamiento positivo. ¡Lo afectivo es lo efectivo!, dice la Psicología.

5.1.3. Cultivo de la fraternidad

La misión que Marcelino Champagnat dio a los primeros hermanos, fue formar “buenos cristianos y honrados ciudadanos”, y esta misma misión sigue siendo hoy, —y más que nunca—, nuestra misión como educadores maristas.

Sí, “formar buenos cristianos y honrados ciudadanos”, es un desafío para nuestro siglo. Este doble fin de la educación marista se enmarca en el hecho antropológico que es la fraternidad universal, que viene del hecho teológico fundamental de que todos somos hijos del mismo Padre, independientemente de nuestras diferencias culturales, costumbres, creencias religiosas o sociales. Una fraternidad original que es más una cuestión de la identidad objetiva de la raza humana y de toda la creación, que de un deber moral. A partir

de ahí, las dos acciones de formar buenos cristianos y virtuosos ciudadanos se entrelazan y se vuelven inseparables para una educación integral de la persona (Mensaje de la Comisión Internacional de Misión marista).

Lévinas (2007) afirma que saber convivir es un hecho inherente al vivir humano, y que las relaciones del ser humano son complejas tanto en el sentido de relaciones consigo mismo como las relaciones con otras personas. Se refiere a vivir con personas de diferentes grupos sociales, étnicos, religiosos y culturales de que está compuesta la sociedad. Reconocer y valorar las distintas culturas es un imperativo ético inherente al respeto a la dignidad de toda persona humana.

Toda persona, a lo largo de la vida, tiene que mirar en cuatro direcciones: a) Delante para saber a dónde se dirige. b) Detrás, para recordar de dónde viene. c) Debajo para no pisar va nadie. e) A los lados para ver con quien lo acompaña en todo momento.

La paradoja es que la globalización, que tenía que haber hecho a los hombres más humanos y con mejor calidad de vida, no los ha hecho más fraternos. La pandemia del COVID-19, que ha afectado al planeta durante casi dos años, podría tener el efecto de aumentar las tentaciones de replegarse cada uno sobre sí mismo y volverse egoísta.

El papa Francisco nos urge a sentir “la necesidad de descubrir y transmitir lo “místico de vivir juntos”, mezclarse, reunirse, abrazarnos, apoyarnos unos a otros, participar en esta marea algo caótica que puede convertirse en una verdadera experiencia de hermandad, una caravana solidaria...” (*Evangelii Gaudium*, 2013, 87). La fraternidad privilegia la vivencia de un auténtico “espíritu de familia” manifestado en relaciones interpersonales humanizadoras, actitud dialógica, cercanía, proximidad y cooperación con los estudiantes.

Aceptar y acoger al otro como diferente y complementario, valora la construcción colectiva, la ayuda mutua, la tolerancia y el perdón. La fraternidad es fuente de entusiasmo, de alegría y de vida. Y todo esto dentro de la sencillez en el trato que es lo que nos debe caracterizar como maristas.

Kluger (2008) habla de la “*simplejidad*” que se basa en “la sencillez”, en la transparencia y la verdad desnuda: Conocer la realidad, tomar decisiones y ejecutarlas. Preguntarse: ¿Por qué cosas simples comienzan a ser más complejas y cómo las cosas complejas pueden llegar a ser más simples?

Alguien dijo que la burocracia *es el arte de convertir lo fácil en difícil por medio de lo inútil*. Trasladado este pensamiento a la educación, sería constatar, cómo muchos procedimientos administrativos, se convierten en ladrones de un tiempo precioso, sin aportar nada útil a la tarea de educar. Hay que reconocer que hay procedimientos que hay que seguir, pues son indispensables, pero como medios y nunca como fines en sí mismos. El “justo medio” es lo óptimo.

Hemos descubierto que existe una tendencia natural a que los líderes hagan un exceso de planificación “en el papel”. Pero está comprobado que: “El tamaño y la belleza de la planificación de una Institución Educativa están inversamente relacionados con la calidad de las acciones programadas y el impacto en el aprendizaje de los alumnos” (Doug Reeves, 2009, p. 81).

5.1. 4. Horizonte ético

“La educación será ineficaz, y sus esfuerzos serán inútiles, si no trata de difundir un nuevo paradigma sobre el ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza” (*Laudato Sí*, 2015, 215). El proyecto formativo que brinda la universidad, tiene que tener, como punto de partida y horizonte, la respuesta ética de cada uno de los miembros de su comunidad.

Como rasgo de su identidad, la universidad tiene que promover el cultivo de valores sociales e individuales: la verdad, el bien y la belleza; la honestidad y la sencillez en el actuar; la búsqueda del bien común por encima de los intereses individuales; el fomento de la solidaridad; el respeto a las personas, a sus creencias y la defensa de los derechos humanos. En todo esto se sitúa como fondo esta idea: en su modo de interactuar con los estudiantes el profesor es consciente de que se enseña más por lo que hace que por lo que dice.

Vicente Del Bosque, acababa de ser elegido el mejor entrenador del mundo en el mundial del 2010 y un periodista le preguntó qué era lo que le preocupaba en la vida.

Dijo:

“Intentar que mis hijos sean “majos”³. No digo que sean unos estudiantes excelentes, unos profesionales de éxito, no. Digo que de ellos se pueda decir que son buena gente, respetuosos y solidarios. Esa es mi preocupación máxima. No tengo otra”.

La ética está relacionada con el sentido trascendente y la espiritualidad, que es la necesidad del ser humano de estar conectado con lo divino y manifestarlo en su vida diaria. Todos tenemos necesidad de trascender, de hacer cosas por los demás, de dejar huella. Si no satisfacemos nuestra necesidad de trascender, se nos genera un vacío existencial. Todos los seres humanos vienen a esta vida con un propósito que es importante descubrir. La valoración de uno mismo es el punto de partida en la búsqueda del sentido (Frankl, 2010). Para ello propone:

- Vivir la vida con sentido. Le damos sentido a la vida respondiendo las preguntas que la misma vida nos hace. La vida le plantea a cada persona un desafío y la persona solo puede responder con su propia vida. Lo que uno espera de la vida importa poco; lo que importa es lo que la vida espera de uno.
- Llenar el día a día de actos de bondad. La bondad tiene un objetivo y los cientos de pequeños actos de bondad que tenemos la oportunidad de hacer cada día están llenos de significado.

³ *Majos* quiere decir personas buenas, confiables, leales, honradas, trabajadoras y responsables.

- Salir de uno mismo. Encontramos el verdadero sentido cuando trascendemos nuestros propios límites y necesidades. Cuanto más se olvida de sí una persona, y con más entusiasmo y pasión se da a una buena causa o a otras personas, más humana es y más crece personalmente.

Sentir el dolor de los demás. Tener empatía con el dolor de los demás, incluso si no es una tragedia en la perspectiva global de la vida. “Hay algo peor que un corazón perverso, es un corazón indiferente”, decía Charles-Pierre Péguy.

- *Podemos cambiar incluso cuando la vida es difícil.* Podemos crear una vida significativa y llena de sentido, amor y propósito aún en las peores situaciones y contextos de la vida.

5.1.5. Proyecto evangelizador

Champagnat decía (Furet, 1955):

Si nos limitáramos a enseñar las ciencias profanas, no tendrían razón de ser los Hermanos; eso ya lo hacen los maestros. Si sólo nos propusiéramos la instrucción religiosa, nos limitaríamos a ser simples catequistas [...]. No, nuestro propósito es [...] darle a conocer su deber y enseñarle a cumplirlo; inculcarle (...) las virtudes del cristiano y del honrado ciudadano. Para conseguirlo, hemos de ser auténticos educadores, conviviendo con los niños el mayor tiempo posible (p. 547).

Como Universidad de inspiración cristiana y católica, proponemos —dentro del más irrestricto respeto a la libertad de las personas— la Buena Noticia de Jesús, como parte sustantiva de un proyecto educativo integral, inspirado en una visión humanista-cristiana de la persona humana y de su desarrollo.

El proyecto evangelizador va unido a un compromiso auténtico por transformar las estructuras injustas y deshumanizadoras. Por consiguiente, tiene como tarea primordial la integración existencial de fe, cultura y la vida.

Creemos en un concepto de educación integral e inclusiva que no quiere limitarse al aula, sino que abarca una variedad de experiencias de vida, procesos de aprendizaje y tiempos educativos y pastorales para acoger al otro, con su diferencia, ya sea cultural, social, étnica, religiosa o de género, con el fin de “descubrir en él, el esplendor de la imagen de Dios” (Papa Francisco, Exhortación apostólica postsinodal, *Christus vivit*, 165).

Nuestra tarea educativa no es sólo una profesión, es una vocación.

Un profesor es “el que te enseña” y un maestro es “del que aprendes”, decía un estudiante. Y es que cuando alguien deposita en otro su confianza es como si le diera alas para volar. Ahí está la diferencia. No se trata de un proceso unidireccional. Los jóvenes también nos inspiran y nos evangelizan y nosotros les evangelizamos a ellos. Su confianza en nosotros,

su energía, fuerza, honestidad y búsqueda, su bondad, su fe nos conmueven y alientan nuestra propia fe.

Docente y educador no son sinónimos. Son conceptos que se complementan. El docente puede o no tener vocación de educador, puede contentarse con transmitir conocimientos, puede vivir de su docencia, puede comerciar con ella. No así el educador, quien es consciente de que siembra semillas que deberán fructificar a su tiempo, para convertirse en normas de vida y en caminos de libertad. En ese sentido, Ramos (2004, p. 58), manifiesta que “el educador en su quehacer diario tiene el deber de estimular, configurar y ser modelo que imitar”. El papa Pablo VI (1975) nos recordaba que “los hombres y las mujeres de hoy escuchan mejor a los testigos que a los maestros y si escuchan a los maestros es porque son testigos” (41).

5.1.6. Cultivo de la excelencia, el esfuerzo y el trabajo bien hecho

El cardenal Henry Newman (siglo XIX) —fundador y rector de la Universidad de Dublin— afirma que la universidad es un lugar en el que se enseña el conocimiento universal y es un deber fundamental de esta institución *cumplir su tarea de una manera excelente*. Esto implica que debe comprometerse en formar profesionales competentes, con elevado espíritu crítico y creativo, capaces de desenvolverse en la sociedad como profesionales que contribuyen a la solución de los problemas de la sociedad en la que viven.

Es una de las características de la educación marista de todos los tiempos. “A través de una pedagogía del esfuerzo, tratamos de que los jóvenes adquieran un carácter y una voluntad firmes, una conciencia moral equilibrada y valores sólidos en los que se fundamente su vida” (MEM, 116).

La excelencia se basa en una filosofía de la calidad, entendida como el compromiso por la mejora continua de las personas, los procesos y los productos, en todos los ámbitos de la vida universitaria: la docencia, el aprendizaje, la investigación, la prestación de servicios, la gestión y el ámbito institucional. Está permanentemente atenta a las capacidades personales y grupales de los estudiantes, y a las interpelaciones de nuestra sociedad.

Calzadilla (2005) plantea que la sociedad demanda, con más fuerza a las Universidades, la formación de profesionales competentes; del mismo modo, la calidad en la formación del profesional depende no solo de los conocimientos y habilidades que desarrolle en el currículum universitario, sino también de los intereses y valores que regulan su actuación profesional.

Una corriente educativa que elimina el esfuerzo, el autodomínio, la regulación personal en el aprendizaje, etc. —*el hedonismo pedagógico*— no es educación; es dejar al estudiante abandonado “*a su libre desarrollo*”. Esta forma de educar —deseducar, digo yo— confunde *lo que el estudiante quiere con lo que el estudiante necesita*; falta la distinción entre deseos y necesidades, y de esa forma el proceso educativo queda a merced de las veleidades del

capricho. Al estudiante se le pide esfuerzo para conseguir algo que considera valioso.

Preguntémosnos: ¿Se ha conseguido algo en la vida, que sea valioso, sin esfuerzo?

5.1.7. Visión emprendedora y promoción del liderazgo

“¿Qué es una universidad sino un centro inspirador y innovador para aquellos que quieren crear? Crear conocimiento, tener experiencias, adquirir cultura, experimentar, crear prototipos, proponer ideas e ideales. Crear para transformar y inspirar, además de educar, insuflar vida y abrir espacio para la sensibilidad que nos habita a todos. Esa es la genuina excelencia deseada por la sociedad y que debe ser impulsada por la universidad” (Evilazio Teixeira, rector de la PUCRS, Porto Alegre, Brasil, 2022).

Se trata de formar profesionales con visión de futuro, capaces de percibir, entender, anticipar y promover el cambio. Cultivar un liderazgo participativo, con pensamiento crítico, innovador, que asuma riesgos como formas de generar respuestas creativas a los desafíos de una realidad en permanente transformación.

Para que la sociedad progrese de forma integral hay que desarrollar talentos honestos y comprometidos con la sociedad. Las grandes empresas se instalan allí donde hay talentos. Hoy estamos ante un tsunami tecnológico. La utilización adecuada de las tecnologías permite investigar y crear empresas con valor económico y social, empresas startups que por su naturaleza tienen que ser disruptivas. A veces no es necesario utilizar la tecnología, basta con cambiar la manera de hacer. Hay que hacer las cosas no solo con calidad sino con relevancia de lo que hacemos. Para ello se necesitan conocimientos, creatividad y coraje, pues la innovación no ocurre en la zona de confort, ocurre en la zona de riesgo y para ello hay que tener el coraje y la energía de saltar de un sitio a otro.

“La educación es un acto de esperanza” (papa Francisco) pues lo que hace el cambio son las personas que educamos; personas con liderazgo y con visión de futuro. Se trata de educar a nuestros estudiantes para que puedan cambiar el mundo y con su emprendimiento poner a disposición de los demás lo que la educación les dio. Solo el 20% de la población mundial son estudiantes, pero son el 100% de la esperanza del mundo, pues la educación no cambia el mundo, pero prepara personas que pueden cambiar el mundo.

He ahí, resumida, la mística del *círculo virtuoso* de la UMCH: *ayudar a cambiar el mundo con nuestros valores maristas*.

Les formulo esta pregunta: Entre la excelencia de nuestra misión y la crudeza del mercado de la educación, ¿cómo salvaguardar nuestros valores y nuestra misión?

6. ¿Qué habilidades definen al profesional del siglo XXI?

Hoy se habla de los entornos expresados por el acrónimo BANI (brittle, anxious, non-linear, incomprehensible), —en español FANI: frágil, ansioso, no lineal, incomprendible—. Quiere decir que las situaciones que vivimos no solo son difíciles de

predecir y comprender, sino que son caóticas, impredecibles e incomprensibles. El mundo experimenta cambios sociales, políticos, tecnológicos y económicos constantes y acelerados, algo que se ve reflejado en nuestro día a día y también en el mundo del trabajo, donde cada vez se demandan nuevos perfiles asociados a unas competencias profesionales específicas.

Actualmente, los nuevos profesionales deben reunir una serie de características, habilidades y experiencias —competencias— para realizarse como personas, desarrollando una biografía feliz y para conseguir una oportunidad en el mercado laboral que les permita el desarrollar su conocimiento y talento. Proponemos algunas características que consideramos esenciales:

- *Valores sociales.* Las competencias que tendrán gran importancia son aquellas que están ligadas a valores como la ética, la fidelidad y el juego limpio.
- *Habilidades internacionales.* La globalización hace que se trabaje con profesionales de muchos países y con distintos idiomas. De ahí, la necesidad de hablar al menos un idioma adicional.
- *Capacidad de emprendimiento e innovación.* Emprender proyectos empieza a ser ya una realidad, por eso es necesario tener la capacidad de imaginar el futuro, innovar y aportar, son acciones que cada vez toman más valor.
- *Comunicación y habilidades sociales tanto a nivel escrito como a nivel oral.* Cuando se domina esta habilidad, la persona adquiere confianza y el mensaje llega con mayor claridad al receptor. Hoy en día es de gran importancia saber comunicarse a través de las redes sociales.
- Ser líder y motivar a hacer a los demás con el ejemplo y la gestión de las emociones.
- *Trabajo de forma remota.* La tendencia al teletrabajo es cada vez mayor, por ello la capacidad de colaborar, gestionar y negociar con equipos virtuales es muy importante.
- Resiliencia. Es la capacidad de asumir el fracaso y reponerse rápidamente del mismo.
- Resiliencia. Es la capacidad de asumir el fracaso y reponerse rápidamente del mismo.
- Una habilidad que cobra cada vez más importancia por la situación de constante cambio e incertidumbre en la que nos encontramos.
- Trabajo en equipo. Ser capaz de poner en común, recursos, conocimientos, opiniones, ideas, soluciones... hace que aumenten las posibilidades de éxito. Las empresas promueven formas de trabajo cada vez más colaborativas porque son conscientes de las ventajas del trabajo en equipo para la resolución de problemas
- Gestión de la propia imagen. Tener una marca personal de referencia en su sector. Esta será otra de las habilidades necesarias para encontrar empleo, incentivada por la alta tasa de desempleo y la brecha educativa, que generan una mayor competencia a la hora de buscar trabajo.
- Flexibilidad y adaptación al cambio. En un mercado cambiante y en el que las empresas gestionan nuevos proyectos continuamente, es importante que el trabajador sea capaz de adaptarse a cada contexto y situación.

- Aprendizaje constante y curiosidad para formularse preguntas. Estar en fase beta⁴ permanente, aprendiendo siempre y reinventándose. Además, es importante tener entornos personales de aprendizaje en constante crecimiento (Cext-Ciudadanía Exterior, 2018).

Estos profesionales estamos llamados a formar en la UMCH. ¿Lo hacemos?

7. Una propuesta para pensar

Los estudiantes están llamados a conseguir una educación que armonice la excelencia del desarrollo humanístico y cultural con la formación profesional especializada. Dicho desarrollo debe ser tal que se sientan animados a continuar la búsqueda de la verdad y de su significado durante toda la vida, dado que “es preciso que el espíritu humano desarrolle la capacidad de admiración, de intuición, de contemplación y llegue a ser capaz de formarse un juicio personal y de cultivar el sentido religioso, moral y social, (*Gaudium et spes*, 59, y Juan Pablo II, *Ex Ecclesiae corde*, 23).

El que fuera rector de la Pontificia Universidad Católica de Paraná, PUCPR, (Curitiba, Brasil) Ir. Clemente Juliato, escribió:

En los contactos que tengo con los universitarios siempre los reto a que, el día de su graduación, puedan hacerse acreedores a dos diplomas: uno al título profesional en el área específica de los estudios de su carrera y el otro al diploma de ser “buena persona”. Ambos diplomas no son un regalo, deben obtenerse por mérito. El primero certifica que aprendió las lecciones de ciencia básica y el segundo acreditan que aprendió importantes lecciones de la vida. (Juliato⁵, 2006).

Siguiendo las enseñanzas de Champagnat como educadores queremos formar buenas personas y buenos profesionales. Estamos en la cuarta revolución industrial y el mundo cambia con suma rapidez y nos trae nuevos desafíos que, a veces, son difíciles de comprender. La universidad debe educar globalmente para ayudar a los estudiantes a actuar localmente (*lo glocal*). Hoy se habla en el mundo académico de la formación integral –se dice que hay que desarrollar *hard* y *soft skills*—. El flujo de interacciones entre la enseñanza, la investigación y el compromiso social deben mantenerse vivos en el corazón de nuestra universidad. Se trata de difundir valores humanístico-cristianos que estén presentes tanto en las actividades curriculares como extracurriculares ofrecidas a la comunidad.

La persona y su desarrollo integral es el valor más importante y para ello hay que formar la mente, el corazón y las manos. En una universidad marista debemos añadir el legado espiritual y el sentido trascendente de la vida.

⁴ ¿Qué significa vivir en fase beta? Quiere decir que cuando te quieres aventurar en algo, sea en cualquier decisión o simplemente llevar a cabo un nuevo producto para tu negocio, has de trazar y crear un plan que tenga coherencia, sacar al mercado tu brillante idea, recibir feedback de la gente e ir mejorándolo durante el camino.

⁵ Clemente Juliato, es un Hno. Marista, rector durante 15 años de la Pontificia Universidad Católica do Paraná, PUCPR (Curitiba, Brasil). Actualmente es rector emérito de esa universidad.

Si hablamos de educación integral, no creen que sería bueno que se instituyera, como algo habitual, conceder el día de la graduación dos diplomas, el primero, diploma de ser buena persona y el segundo, de ser buen profesional; es un gesto y un compromiso para la UMCH y para los estudiantes.

¿Qué atributos de identidad marista permitirían acceder al diploma de buena persona? La vivencia de los valores que propone la UMCH. Los atributos buscan ser referentes para sensibilizar a los estudiantes a cultivar ciertos valores humanos y cristianos —recordemos todos los valores auténticamente humanos, son valores cristianos— y de esa manera se hagan acreedores de este diploma de “buena persona”.

¿Qué opinan de la propuesta?

Sería un signo, un distintivo claro de nuestra universidad, que nos comprometería como educadores y como institución de excelencia educativa. No se trata solo de firmar un compromiso ético, como hacen en otras universidades de prestigio con el que juran respetar los valores de integridad académica —Harvard—, sino de vivir los valores aprendidos en la UMCH en la vida y la profesión.

La Pastoral universitaria tendrá que realizar todo un programa de información, motivación, formación y seguimiento de los estudiantes a través de todos los años que dura la carrera universitaria para que conozcan los atributos de identidad para llegar a ser una “buena persona”. Tendrán que conocer los valores de la universidad y su forma de vivirlos a través de acciones concretas (Martins Zeraik, et al., 2022).

Se trata de iniciar un proceso de:

- Identificación con los valores de la universidad (conocerlos y reflexionarlos)
- Invitación a vivirlos de manera concreta.
- Participar en proyectos y acciones concretas que visibilicen la vivencia de los valores
- Dar a los estudiantes soporte cognitivo, social y emocional para la realización de lo indicado antes.

Lo que queremos es transformar el mundo, construir una nueva sociedad

¿Qué les parece? Hoy mucha “*tierra prometida*” si caminamos juntos como familia global. Solo quien mira el futuro con esperanza, progresa.

8. Aprendizaje a través de la solidaridad y del servicio

Ser ciudadano del mundo y cristiano, es ser solidaria y éticamente responsable. Es participar en la solución de problemas relacionados con el bien común y el cuidado de la creación, en comunidades vecinas o más distantes. La solidaridad impone responsabilidad. Sentirse responsables el uno del otro. Para educar en solidaridad y responsabilidad, debemos facilitar el surgimiento y el crecimiento de un liderazgo juvenil, fomentando la participación de los jóvenes. Dar voz a los niños y jóvenes e implementar los procesos e iniciativas que les

permitan asumir responsabilidades. Formularse la doble pregunta: ¿Qué mundo queremos dejar a nuestros niños y jóvenes? Y ¿qué niños y jóvenes queremos dejar a nuestro mundo?

En febrero del 2015 se celebró en el Vaticano un Congreso Mundial (*Scholas Occurrentes*). En este Congreso se habló del *paradigma del servicio en las escuelas*. Frente a la escuela mercantil y de la utilidad, se presenta las “*escuela del servicio*”. El MEM (1998) dice: “Educamos en la solidaridad, sobre todo acogiendo en la misma escuela a jóvenes de diferentes contextos sociales y religiosos, así como a estudiantes desfavorecidos y marginados” (152).

Se aprende a servir sirviendo y siendo solidarios con los que más lo necesitan. “[...] Ya no es posible formar a simples especialistas, tecnócratas incapaces de pensar la complejidad, encerrados en sus certezas e insensibles a la vida y a los sufrimientos del prójimo” (Morin, 2006, p. 12).

8.1. Escuela de servicio pone en el centro de la propuesta educativa el concepto de “servicio a la comunidad”.

El servicio entendido desde la lógica de la gratuidad, del don y de la responsabilidad, para contribuir al bien común. Trabajar por el bien de la propia comunidad es la mejor manera de trabajar para el propio crecimiento personal. Un educador responsable, cristiano o no, no puede ser un hombre que mira la historia y la realidad del mundo como un simple espectador. Tiene que comprometerse en su transformación y mejora.

La educación actual por capacidades, valores y competencias tiene por fin contribuir a la formación de ciudadanos con principios éticos, comprometidos en la construcción de la paz, de la defensa de los derechos humanos y de la democracia. Es la formación integral de los estudiantes. Es educar en la búsqueda de la verdad, para una libertad responsable y para una solidaridad efectiva. Champagnat lo expresa así: “*Formar buenos cristianos y honrados ciudadanos*”.

El asumir un enfoque pedagógico basado en el servicio a la comunidad se enmarca en el *Paradigma Sociocognitivo-humanista* que nosotros proponemos y hace explícita la propuesta educativa de desarrollo de capacidades y valores; pues hace posible la adquisición del auténtico aprendizaje, al margen del solo aprendizaje académico, pues pone al estudiante ante una realidad desafiante y le prepara para vivir en el mundo que quiere transformar. El *aprendizaje a través del servicio* (APS) es un programa educativo que posibilita el desarrollo integral del estudiante en sus aspectos cognitivo, emocional, social y trascendente. Desarrolla el saber, el saber hacer, el aprender a vivir con los demás y el ser persona. Es una forma de aprender por experiencia, en la que los estudiantes aprenden haciendo tareas reales, que tienen resultados también reales y que les permiten reflexionar y tomar conciencia de lo que han hecho.

El objetivo es favorecer la educación integral. Se trata de aprender a través de la acción y del compromiso personal.

El programa (APS) implica la realización, por parte de los estudiantes, de un conjunto de actividades no académicas al mismo tiempo que estudian las disciplinas del currículum. Son actividades de aprendizaje basadas en la experiencia y en la acción, realizando aprendizajes significativos, autorregulados y colaborativos.

8.2. ¿Cuál es la estructura del programa APS?

Como hemos indicado, un programa APS pretende el desarrollo de aprendizajes a través de *la acción y el servicio*.

- *Acción*: Son actividades que contribuyen a un estilo de vida sano y saludable e implican un esfuerzo físico, como pueden ser el ejercicio en un deporte individual o en equipo, expediciones de exploración, danza, actividades al aire libre, entrenamiento físico y cualquier otra forma de esfuerzo físico que contribuya de manera intencionada a un estilo de vida saludable.

- *Servicio*: Es la realización de actividades sociales en la comunidad, en respuesta a una necesidad real. Es el modelo de *aprendizaje-servicio*. A través del servicio, los estudiantes aplican y desarrollan habilidades personales y sociales en situaciones reales que requieren toma de decisiones, resolución de problemas, iniciativa y responsabilidad en sus acciones.

El *aprendizaje a través del servicio* supone la adquisición y la aplicación de conocimientos y habilidades y actitudes para satisfacer una necesidad comunitaria concreta. En este enfoque, basado en la indagación, los estudiantes emprenden iniciativas de servicio, a menudo relacionadas con temas estudiados en el currículum, utilizando capacidades-destrezas y valores-actitudes desarrollados en las distintas asignaturas.

El *aprendizaje a través del servicio* posibilita a los estudiantes participar en actividades locales, nacionales e internacionales de manera individual y en equipo, y contribuye a su desarrollo personal, interpersonal, social y cívico. Puede ser una experiencia estimulante a la vez que un descubrimiento personal. Posibilita comprometerse con causas justas.

En *el aprendizaje a través del servicio* se realizan en situaciones reales, tiene propósitos definidos y normalmente resultados significativos; exigen esfuerzo al estudiante y conlleva planificación, revisión del progreso, comunicación y reflexión sobre los resultados y el aprendizaje personal.

Se expresa a través de *una acción de voluntariado* no remunerada, por medio de la cual se aprende lo que significa el respeto a los derechos de las personas, su dignidad y la autonomía de todas las personas involucradas. Posibilita la creación de vínculos con determinados grupos o comunidades; las actividades implican no solo “*hacer cosas con los demás*” sino “*hacer ciertas cosas por y para los demás*” y desarrollar un compromiso solidario con ellos.

El aprendizaje basado en el servicio permite tener experiencias profundas y transformadoras, de gran trascendencia para las vidas de los estudiantes.

La clave para conocer la calidad educativa de un colegio o universidad marista está en la respuesta a esta pregunta: *¿Los estudiantes que concluyen sus estudios, son mejores cristianos y ciudadanos más honrados y más solidarios?* (Sammon, 2006).

Anexo

Ejemplo. La Teresa de Calcuta de Lima (Este título es del autor del artículo, no de la creadora del proyecto).

Proyecto: Sembrando esperanza

Hablo de la exalumna de la UMCH Jeny Huamán Sulca que, desde hace más de diez años, trabaja en la diócesis de Lurín (Lima) en un proyecto fundado por ella que se llama “*Sembrando esperanza*”. Con este proyecto-hogar se han querido hacer vida, los pasajes bíblicos que son el resumen del evangelio de Jesús.

“Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, con toda tu alma, con todas tus fuerzas y con toda tu mente y a tu prójimo como a ti mismo” (Lc. 10, 27).

“Amémonos unos a otros, ya que el amor es de Dios. Todo el que ama es hijo de Dios y conoce a Dios ... porque Dios es amor. En esto se manifestó el amor que Dios nos tiene: en que Dios mandó al mundo a su Hijo único, para que tengamos vida por medio de Él” (1 Jn. 4,7-9).

“La multitud de los creyentes tenía un solo corazón y una sola alma. Nadie consideraba sus bienes como propios, sino que todo lo tenían ellos en común (Hch. 4,32-34).

Este *proyecto-hogar-familia* –dice Jeny– nos interpela cada día a ser instrumentos de misericordia y nos llama a la conversión y a cuidarnos y amarnos todos, a ejemplo de las primeras comunidades cristianas. Vamos descubriendo cada día en medio de nuestras fragilidades y dones, ese amor y gracia que nos han sido otorgados gratuitamente por el precio de la cruz, pues Dios nos amó primero.

Es realmente un regalo y un privilegio de Jesús que nos permita poder servirlo, cuidarlo y amarlo en nuestros hermanos más pequeños y frágiles, desde su concepción hasta la ancianidad; personas que han vivido en la calle, víctimas del abandono, soledad y enfermedad. Cada día son recibidos hermanos “*descartados*”, —usando el lenguaje del Papa Francisco—: enfermos de VIH, ancianos, hermanos con habilidades diferentes, enfermos mentales, hermanos de la calle con diferentes fragilidades (alcohol, droga, hermanos y hermanas muy vulnerables, prostitución) que no son acogidos en otros hogares, hermanos

solos, hermanos enfermos terminales, etc. Nos iluminan las palabras de Jesús: *“En verdad os digo que en cuanto lo hicisteis a uno de estos hermanos míos, los más pequeños, a mí lo hicisteis”* (Mt. 25,40).

Si bien hay diversas personas colaboradoras externas, se busca que los hermanos que viven en las casitas se ayuden mutuamente.

En la casita de *Tablada de Lurín* están los hermanos varones. En un principio fueron tres o cuatro jóvenes enfermos de VIH que venían de un mundo difícil y en medio de la oscuridad y el sufrimiento. Hoy la familia ha ido creciendo y son unos 100 hermanos.

En la casita de *San Martín de la Esperanza* de *Villa María del Triunfo*, viven madres que han tenido una vida muy frágil y sus niños. También viven niños sin su mamá porque sus madres están en otro lugar luchando por diferentes realidades y fragilidades que las aquejan. Viven también ancianas, enfermas mentales que no pueden caminar y con otras situaciones de vulnerabilidad. También niños/as con habilidades diferentes. En la casa *San Martín de la Esperanza* hay alrededor de 80 hermanas. En la actualidad (2022), entre las dos casas, viven 180 hermanos, aproximadamente.

Además, desde estas casitas son atendidos hermanos y hermanas que vienen a pedir ayuda, ya que están en situación de extrema pobreza y vulnerabilidad. Se acompañan también a hermanitos con COVID-19.

Totalmente abandonados en las manos de la Divina Providencia, hemos visto cómo Jesús nos ha ido cuidando, acariciando y sorprendiendo con su infinito amor providencial. Regalándonos su providencia de manera espiritual y material, poniendo en nuestro camino seres especiales llenos de amor y desprendimiento y proveyendo de todo lo necesario.

Jesús es fiel a su palabra: *“Por eso les digo: No se inquieten por su vida, pensando qué van a comer, ni por su cuerpo, pensando con qué se van a vestir. ¿No vale acaso más la vida que la comida y el cuerpo más que el vestido?”* (Mt. 6, 25-34).

Y bajo el amparo, protección e intercesión de nuestra madre María, seguimos viviendo cada día una página del Evangelio encomendándonos a su poderosa Intercesión.

(Resumen de su Propuesta base, del Proyecto **Sembrando Esperanza**, escrito de Jeny Huamán Sulca, presentando el proyecto).

Conflicto de intereses

El autor declara que no tiene ningún tipo de conflicto de intereses en el desarrollo de su presente investigación.

Responsabilidades éticas y/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.

Agradecimiento

A la Universidad Marcelino Champagnat.

Correspondencia: hmarinola@yahoo.es

Referencias

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Bauman, Z. (2017). *Vida líquida*. Paidós
- Bauman, Z. (2020). *El amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Burgess, D. (2019). *Enseña como un pirata*. Mensajero.
- Calzadilla, R. (2005). *Ética y educación humanista. Una reflexión para transformar la educación y apoyar la formación de la persona humana*. Fundadonex. Caracas, Venezuela.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Paris. Santillana.
- Frankl, V. (2010). *El sentido de la vida*. Plataforma.

- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, España: Herder
- Fullan, M. (2011). *The Change Leader. Learning to do what matters most*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Furet, J. B. (1955). *Vida del Beato Marcelino Champagnat*. Roma, Italia: Hermanos Maristas.
- Hernando, A., Rubio, M., López del Hierro, M., González, G. (2018). *Los valores éticos en la educación universitaria: un reto para los docentes*. Facultad de Ciencias Biomédicas y de la Salud. Universidad Europea de Madrid. <https://ined21.com/valores-eticos-en-la-educacion-universitaria/>
- Kant, E. (2009). *Sobre la Pedagogía*. Córdoba, Argentina: Encuentro.
- Khalil Gibran Martins Zeraik, et al., K. G. (2022). *O Diploma de Gente boa*. Pontificia Universidad Católica de Paraná, PUCPR.
- Juliatto, C. (2006). *Universitários precisam fazer jus a dois diplomas*. Curitiba. Brasil. <https://www.pucpr.br/a-universidade/sobreapucpr/centrodememoria/publicacoesdo-ir-clemente/>
- Lévinas, E. (2007). *Ética e Infinito*. Lisboa. Edições 70.
- López Quintas, A. (2004). *La experiencia estética y el poder formativo*. Deusto. Bilbao.
- Melucci, A. (1996). *The Playing Seft: Persona and Meaning in the Planetary Society*. Cambridge University Press.
- MEM. (1998). *Misión educativa Marista. Un proyecto para hoy*. Casa General Marista. Roma
- Mercader, V. (2006). *Study of the ethical values of college students*. Florida. University of South Florida.
- Montemurro, D., et al. (2013). Medical Professional Values and Education: A Survey on Italian Students of the Medical Doctor School in Medicine and Surgery. *N Am J Med Sci*, 5 (2): 134-139
- Mora Teruel, F. (2008). *El reloj de la sabiduría*. Alianza.
- Mora Teruel, F. (2014). *Cómo funciona el cerebro*. Alianza.
- Morin, E. (2006). *Modelo educativo. Hacia un nuevo horizonte en educación*. Sonora, México: Universidad de Hermosillo.

- Ortega y Gasset, J. (1929-2012). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Espasa
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Pablo VI (1975). *Evangelii Nuntiandi*. Vaticano
- Papa Francisco (2013). *Exhortación apostólica Evangelii Gaudium*. Vaticano.
- Papa Francisco (2015). *Encíclica Laudato Sí*. Vaticano.
- Ramos, M. (2004). *Educación en valores*. Editorial Paulinas. Caracas, Venezuela.
- Ravasi, (2018). Conferencia: “*Los nuevos paradigmas socio-culturales y el rol de la Universidad jesuita*”. Encuentro en Deusto, 9 julio 2018.
- Sammon, S. (2006). *Dar a conocer a Jesucristo y hacerlo amar*. Publicaciones maristas: Roma.
- Scholas Occurrentes (2015). Congreso Mundial celebrado en el Vaticano. Febrero 2015.
- Senge, P. (1990/2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Vaquera Gallardo, J. R. (2018). *Educación y valores hoy*.
<https://leyendoajose.files.wordpress.com/2018/07/educacion-y-valores-hoy-saul-vaquera-gallardo.pdf>
- Zukav, G. (2008). *El asiento del alma*. Obelisco.

Trayectoria académica

Marino Latorre Ariño

Licenciado en Ciencias con especialidad en Químicas por la Universidad de Valencia. Realizó sus estudios de doctorado en la Universidad de Alicante (España). Es Doctor en Educación, mención Psicopedagogía, por la Universidad Marcelino Champagnat de Lima. Ha implementado en el Perú el Paradigma pedagógico Socio-cognitivo humanista en los Colegios Maristas y en diversos colegios de Lima y el Perú y en la Universidad Marcelino Champagnat.

Detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura de niños chilenos de cuatro años

Early detection of difficulties in reading learning in Chilean children of four years old

Recibido: 10 de enero 2022 Evaluado: 28 de febrero 2022 Aceptado: 30 de mayo 2022

Ana Ramírez Balmaceda

Autor corresponsal: ana.ramirez.b@usach.cl
<https://orcid.org/0000-0003-0594-0125>
Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Aníbal Puente Ferreras

apunte@psi.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0003-3994-0553>
Universidad Complutense de Madrid, España.

Mijal Jodeck Osses

mijal.jodeck@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5504-6151>
Universidad Andrés Bello, Chile.

Virginia Jiménez Rodríguez

virjimene@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0003-1317-0773>
Universidad Complutense de Madrid, España.

Yardena Jodeck Osses

yardenajodeck@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9411-1585>
Universidad Federico Santa María, Chile.

Pamela Araya Ruiz

pamela.araya@unab.cl
<https://orcid.org/0000-0001-7525-6009>
Universidad Andrés Bello, Chile.

Juan Felipe Calderón

jfcald@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-7248-4492>
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Como citar

Ramírez, A., Puente, A., Jiménez, V., Jodeck, Y., Araya, P. y Calderón, J. (2022). Detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura de niños chilenos de cuatro años. *Revista EDUCU UMCH*, (19), 37-60. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.219>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCU 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 objetivo de la investigación fue validar una prueba de detección temprana de dificultades de lectura (Cuetos y Suárez-Coalla) en una muestra de niños chilenos de cuatro años. La prueba incluye seis tareas que evalúan los componentes de procesamiento fonológico: a) Discriminación de fonemas con cinco pares de palabras para que los niños reconozcan si suena igual o diferente; b) Identificación de fonemas, se presenta un sonido y el niño lo repite y luego reconoce si ese sonido está en otras palabras; c) Segmentación de sílabas, se identifica cada sílaba de una palabra; d) Repetición de pseudopalabras, el niño repite palabras que no existen porque han sido inventadas; e) Repetición de dígitos de diferentes tamaños sin cometer errores, las series oscilan entre uno y cinco dígitos; f) Fluidez verbal, se presenta el nombre de un animal y el niño debe repetir todos los animales que se le ocurran, en un tiempo limitado. Los resultados confirman que la prueba es aceptable en términos de estructura y componentes de la conciencia fonológica (identificación y discriminación de fonemas, segmentación de sílabas, repetición de dígitos y pseudopalabras, fluidez verbal) como predictores de la lectura. Los indicadores estadísticos de validez y fiabilidad fueron muy similares en la muestra española y en la chilena. Los aspectos de carácter lingüístico, tales como la redacción de las instrucciones y los enunciados de los reactivos, no han necesitado ser modificados. Así lo informaron los terapeutas que aplicaron la prueba a los niños en los diversos centros educativos; y la observación sistemática de los investigadores confirman que la tarea se desarrolló sin ninguna dificultad significativa.

Palabras clave: *lectura inicial, conciencia fonológica, fluidez verbal, validación de instrumento, dificultades prelecturas.*

Abstract

The objective of the research was to validate an early detection test for reading difficulties (Cuetos and Suárez-Coalla) in a sample of four-year-old Chilean children. The test includes six tasks that assess the components of phonological processing: a) Phoneme discrimination with five pairs of words for children to recognize if it sounds the same or different; b) Identification of phonemes, a sound is presented and the child repeats it and then recognizes if that sound is in other words; c) Segmentation of syllables, each syllable of a word is identified; d) Repetition of pseudowords, the child repeats words that do not exist because they have been invented; e) Repeating digits of different sizes without making mistakes, the series ranges from one to five digits; f) Verbal fluency, the name of an animal is presented and the child must repeat all the animals that occur to him, in a limited time. The results confirm that the test is acceptable in terms of structure and components of phonological awareness (identification and discrimination of phonemes, syllable segmentation, repetition of digits and pseudowords, verbal fluency) as predictors of reading. The statistical indicators of validity and reliability were very similar in the Spanish and Chilean samples. The linguistic aspects, such as the wording of the instructions and the statements of the items, did not need to be modified. This was reported by the therapists who applied the test to children in the various educational centers; and the systematic observation of the investigators confirms that the task was carried out without any significant difficulties.

Keywords: *Initial Reading, Phonological Awareness, Verbal Fluency, Instrument Validation, Pre-Reading Difficulties*

Fundamentación teórica

La Educación Infantil es un período formativo previo a la Educación Primaria. En algunos países este período constituye parte del sistema formal de educación y en otros se considera opcional como un centro de cuidado o jardín de infancia, para las edades de 0 a 6 años. En España, la educación infantil está organizada en dos ciclos, el primero incluye de 0 a 3 años, y el segundo de 3 a 6 años. Recientemente, se está proponiendo un ciclo denominado "Educación Inicial" que consiste en educar al niño desde muy temprano. Los niños participantes en el estudio incluyen un rango de edad específico de 4 años cumplidos hasta los 4 años 12 meses, donde se promueve el desarrollo de los prerrequisitos de lectura (Gallego, 2006; Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006). La adquisición de los prerrequisitos indica el momento adecuado para comenzar la 'instrucción formal' de la lectura eficaz. Para ello, el aprendizaje formal requiere una instrucción planificada, y en ningún caso los prerrequisitos por sí solos bastan para el desarrollo de la lectura.

Los estudios científicos de los prerrequisitos plantean la necesidad, o por lo menos la conveniencia, de que los niños de Educación Infantil desarrollen ciertas habilidades metalingüísticas; ya que esto les va a permitir acceder en mejores condiciones al desarrollo de la lectura en los sistemas alfabéticos y les capacita para alcanzar niveles lectores adecuados. Por ello, siempre que un niño manifieste alguna dificultad a la hora de realizar actividades de lectura, se recomienda llevar a cabo programas específicos estructurados para desarrollar las habilidades metalingüísticas que puedan prevenir dificultades de lectura y escritura (Carrillo, Romero & Sánchez, 1992; Clemente & Domínguez, 1999; Defior, 1994; Herrera & Defior, 2005; Rueda, 1995; Rueda, Sánchez & González, 1990).

El abanico de las competencias de iniciación lectora es amplio; algunas son consideradas esenciales, como por ejemplo el desarrollo de la conciencia fonológica (CF) (Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990; Caravolas, Volin & Hulme, 2005; Carrillo, Romero & Sánchez, 1992; Carrillo & Marín, 1996; Herrera, Defior & Lorenzo, 2007; Ziegler & Goswami, 2005). La CF no emerge de una sola vez como una competencia unitaria, más bien es un proceso paulatino de desarrollo durante el cual se incrementa la sensibilidad a los diferentes segmentos fonológicos (rima, sílaba, fonema) (Alegría, 2006; Morais, Cary, Alegría, & Bertelson, 1979) que los niños pueden reconocer y manipular. En un primer momento, los niños perciben los estímulos lingüísticos de manera holística (Barton & Sawyer, 2003; Vihman & Croft, 2007) y progresivamente comienza a reconocer y diferenciar los distintos segmentos (Anthony, Aghara, Solari et al., 2011).

Desde un punto de vista neuropsicológico, la lectura es un proceso cognitivo con distintas competencias, que deben madurar antes del inicio formal de la lectura: la discriminación de fonemas, la segmentación de sílabas, la identificación de fonemas, la fluidez verbal, la velocidad de denominación, la repetición de dígitos y las competencias de memoria a corto plazo (Mather & Wendling, 2011; Savage et al., 2005).

Uno de los aspectos de mayor desarrollo de la CF es el repertorio de las tareas e instrumentos de evaluación. Lewkowicz (1980) identificó diez tareas de la CF: (a) emparejar sonidos-palabras, (b) emparejar palabras, (c) reconocer y producir rimas, (d)

pronunciar sonidos aislados de palabras, (e) producir en orden los sonidos correspondientes a los fonemas de la palabra, (f) contar fonemas, (g) combinar, (h) suprimir fonemas en palabras, (i) especificar qué fonema ha sido suprimido, y j) sustituir fonemas. Bradley y Bryant (1985) ampliaron el espectro de tareas, incluyendo juicios de similitud, tales como “oddity task” (p. ej., ¿Qué palabra no tiene el mismo sonido inicial que las otras: mal, mes, mi, ¿son?); la inversión de sonidos, en la que se requiere pronunciar una palabra según el orden inverso de la secuencia de sonidos que la forman (Alvarado, Puente, Fernández y Jiménez, 2015; Mann, Tobin y Wilson, 1987; Spector, 1992).

En general, las tareas utilizadas en la evaluación de la CF difieren entre sí en dos puntos: (a) los procesos cognitivos que el sujeto tiene que activar para conseguir alcanzar los objetivos propuestos, y (b) el nivel de unidad lingüística utilizada en la tarea. Estas cuestiones determinan la dificultad de las tareas que miden CF (Defior, 1996). En cuanto al nivel de unidad lingüística, los niños que no saben leer muestran grandes dificultades para tomar conciencia de los fonemas; siendo los segmentos de la palabra de mayor tamaño, como la sílaba o la unidad intrasilábica, los que podrían manipular inicialmente antes de acceder a la unidad fonológica de mayor abstracción (Jiménez & Ortiz, 2000).

Revisando algunas investigaciones, se observa, en primer lugar, la existencia de una correlación significativa entre las medias de CF, tales como emparejar palabras por su rima y aislar sonidos, y las habilidades iniciales de lectura (Bravo, Villalón, & Orellana, 2003; Coloma & Infante, 2004; Morais, Alegría, & Content, 1987). Estos resultados son consistentes con otros hallazgos previos sobre la relación entre los diferentes tipos de tareas que miden las habilidades metafonológicas, estudios que indican que la mayoría de estas pruebas están correlacionados de forma significativa, si bien pueden observarse diferencias en la dificultad relativa en ciertos tipos de tareas (Stanovich et al., 1984; Yopp, 1988). Los análisis correlacionales efectuados muestran, así mismo, la existencia de relación entre la tarea de escritura inventada y las medidas tradicionales de CF que requieren para su ejecución habilidades metalingüísticas, como se observa en estudios en lengua inglesa (v.g.: Mann, 1993; Torgesen y Davis, 1996; McBride-Chang, 1998).

Los estudios relacionados con la segmentación silábica han mostrado que estas habilidades se desarrollan antes que las habilidades de segmentación a nivel fonémico antes de iniciar la instrucción formal de la lectura (v.g. Fox y Routh, 1975; Jiménez, 1992; Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974; Manrique y Gramigna, 1984). La conciencia silábica se puede desarrollar en tres niveles, como ejemplo: a) Presentar tarjetas con dibujos y palabras de tres o cuatro sílabas para colocar cada sílaba en un recuadro; b) Buscar la sílaba que falta en un puzle, la primera parte del puzle contiene la palabra completa para poder guiarse; c) Componer un puzle buscando la parte que falta (Márquez & de la Osa, 2003).

En el nivel lingüístico hay que tomar en cuenta los tipos de fonemas en la enseñanza, comenzando por los vocálicos, luego los consonánticos, fricativos y después el resto. Debido a que en este nivel lingüístico los niños no pueden apoyarse en las unidades articulatorias naturales para darse cuenta de la existencia de los fonemas, es importante que, en los momentos iniciales de enseñanza, y en cualquier circunstancia en que se detecten problemas para realizar las tareas con fonemas, se le proporcione el sonido

inicial o final del siguiente modo: para las consonantes fricativas, prolongar o alargar el sonido mientras se pronuncia la palabra; para las consonantes oclusivas: repetir el sonido dos o tres veces antes de pronunciar la palabra entera (Clemente & Domínguez, 1999; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan 2001).

En algunas pruebas de lectura se recomienda el uso de tareas clásicas como la identificación de fonemas que valoran la capacidad de discriminar fonemas dentro de una palabra. Se le dice al niño un fonema aislado y se le pide que lo reproduzca, luego se le ponen ejemplos de palabras que incluyan ese fonema. En la discriminación de fonemas, los niños tienen que decir si dos palabras son iguales (mano-mano) o diferentes (mano-león). Generalmente, los niños normales realizan la tarea sin dificultad.

Las rimas constituyen elementos fundamentales de enseñanza de las habilidades metalingüísticas. Tareas y tipos de rimas son muy variados en cuanto a los análisis que tienen que realizar los niños: a) Que las palabras compartan los fonemas finales, diferenciándose al comienzo en más de un fonema (campana-ventana; conejo-espejo); b) Que una palabra contenga todos los fonemas de la otra (pera-sopera; pala-ala); c) Que las palabras compartan los fonemas finales, diferenciándose al comienzo en el fonema inicial (luna-cuna, puente-fuente); d) Que las palabras compartan los fonemas finales, diferenciándose al comienzo en que una palabra tiene un fonema y la otra un grupo consonántico (fresa-mesa, gato-plato) (Bradley & Bryant, 1985; Rueda, 1995).

En la primera etapa de la Educación Infantil, cuanto mayor sea la sensibilidad que tengan los niños a las rimas, ritmos y diferencias silábicas, con mayor éxito se puede esperar que dominen los fonemas que configuran el lenguaje escrito. Este logro depende en gran medida de la interacción entre los métodos de enseñanza –que les permiten ir desarrollando estrategias lectoras más avanzadas (automatización, velocidad, comprensión)–, y el dominio de los procesos fonológicos (Bravo-Valdivieso, Villalón, & Orellana, 2003). El déficit en el reconocimiento fonológico de las palabras es considerado como nuclear en el trastorno disléxico y la gran mayoría de los investigadores aportan evidencias en este sentido (Mann y Foy 2003; Palmer, 2000; Parrila, Kirby y McQuarrie 2004; Scarborough 2002; Stanovich, 1986, 2000; Vellutino, Fletcher, Snowling y Scanlon, 2004; Vellutino y Scanlon 2002). Por lo tanto, el desarrollo de la conciencia fonológica no es independiente del desarrollo verbal.

Una tarea de uso frecuente en las pruebas de lectura es la repetición de dígitos para medir la memoria fonológica. La tarea consiste en repetir series de números que están colocados en columnas para el examinador; se comienza con un número, si lo repite bien se pasa a dos números, después a tres... Si falla se le da otra oportunidad con la serie de la segunda columna. Si fracasa en los dos intentos se interrumpe la prueba y se anota el número de dígitos que ha conseguido repetir. Se presentan al ritmo de un número por segundo.

Algunos autores han cuestionado la importancia de la fluidez lectora como determinante del aprendizaje inicial de la lectura. Sin embargo, otros investigadores, como Rasinski, Reutzel, Chard y Linan (2011b) sugieren que los estudios correlacionales muestran una asociación positiva entre velocidad de las palabras leídas por minuto y la comprensión lectora. Este fenómeno ha inducido a muchos docentes a hacer dogma de ese dato estadístico, y a elaborar programas de enseñanza de la fluidez lectora en los que

se han olvidado variables como la prosodia y la comprensión (González, Defior, Calet, & Gutiérrez, 2014; Elmaleh, Mera, & Ramírez, 2018).

Cuetos et al. (2015) construyeron un instrumento para la detección temprana de dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. La prueba posee algunas características importantes: sencillez en la aplicación, rapidez en la corrección y capacidad predictiva de la lectura; además, es válido y fiable, elementos que garantizan la calidad de la prueba. En España durante el proceso de validación se seleccionó una muestra ad hoc y los resultados obtenidos son francamente sólidos y consistentes. La pregunta de origen planteada es en qué medida dicha prueba puede ser aplicada con éxito en Chile en una muestra de niños de similares características de edad. Nuestra hipótesis inicial era que la prueba podría ser aceptable en términos de estructura y componentes de la conciencia fonológica como predictor, pero en otros aspectos de carácter lingüístico como la redacción de las instrucciones, el uso de determinados reactivos, etc., requeriría una validación, adaptación y ajuste.

Material y métodos

Muestra

Un total de 191 niños de cuatro años participaron en el estudio. Todos los niños fueron evaluados en los respectivos centros educativos con el consentimiento de los padres, directores y maestros. El número mayor de la muestra fue seleccionado de la región Metropolitana de Santiago de Chile y la otra parte de la muestra, de menor tamaño, fue recogida de la Quinta región en las comunas de Valparaíso y de Viña del Mar. Los centros fueron seleccionados aleatoriamente. Las pruebas fueron administradas por psicopedagogos entrenados previamente para que el ejercicio se ajustara a las normas prescritas por los autores de la prueba. Todas las subpruebas fueron aplicadas de manera individual. En la tabla 1 se incluye la edad de cuatro años y de manera diferencial los meses, con la frecuencia y el porcentaje.

Tabla 1

Muestra por edad

Edad (meses)	Frecuencia	Porcentaje
0	3	1,6
1	35	18,3
2	10	5,2
3	19	9,9
4	19	9,9
5	12	6,3
6	15	7,9

7	13	6,8
8	18	9,4
9	12	6,3
10	4	2,1
11	31	16,2
Total	191	100,0

Materiales: los ítems de la prueba se organizan en seis categorías. En el apéndice se incluyen las instrucciones para la aplicación de cada una de las categorías

- 1) Discriminación de fonemas, se presentan cinco pares de palabras para que el niño reconozca si suenan igual o diferente.
- 2) Identificación de fonemas, se presenta un sonido y el niño debe repetir y luego reconocer si está ese sonido en otras palabras (fonemas dentro de cinco palabras).
- 3) Segmentación de sílabas, mediante golpes suaves o palmadas, el niño debe ir identificando cada sílaba de una palabra (las palabras varían en tamaño de sílabas).
- 4) Repetición de pseudopalabras, el niño debe repetir palabras inventadas (cinco pseudopalabras).
- 5) Repetición de dígitos, se presentan dos series de dígitos que aumentan en tamaño y el niño debe repetir sin cometer errores (las series oscilan entre uno y cinco dígitos).
- 6) Fluidez verbal, se presenta el nombre de un animal y el niño debe repetir todos los animales que se le ocurra en un minuto.

Tarea

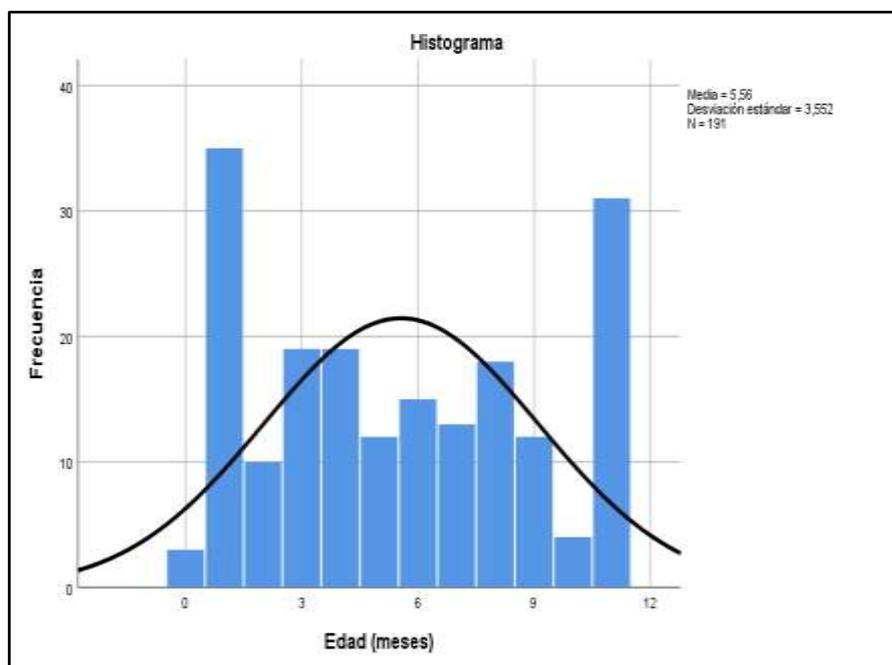
A cada niño se le pasan las subtareas que componen la prueba en el mismo orden en que aparecen y siguiendo las instrucciones que se encuentran en el apéndice. Antes de comenzar con los ítems puntuables, hay varios ensayos para asegurarse de que el niño ha comprendido las instrucciones.

Resultados

Un dato de interés es la forma cómo se representa la distribución por edades de los participantes en el estudio. El rango de edad de la muestra es de cuatro años y cero meses (4 años y 0 meses), límite inferior y cuatro años y once meses (4 años y 11 meses) límite superior. Se observa la falta de homogeneidad de la distribución de las frecuencias. Dos puntos de la distribución (figura 1) acumulan los mayores porcentajes de frecuencia.

Figura 1

Distribución de las edades en la muestra total

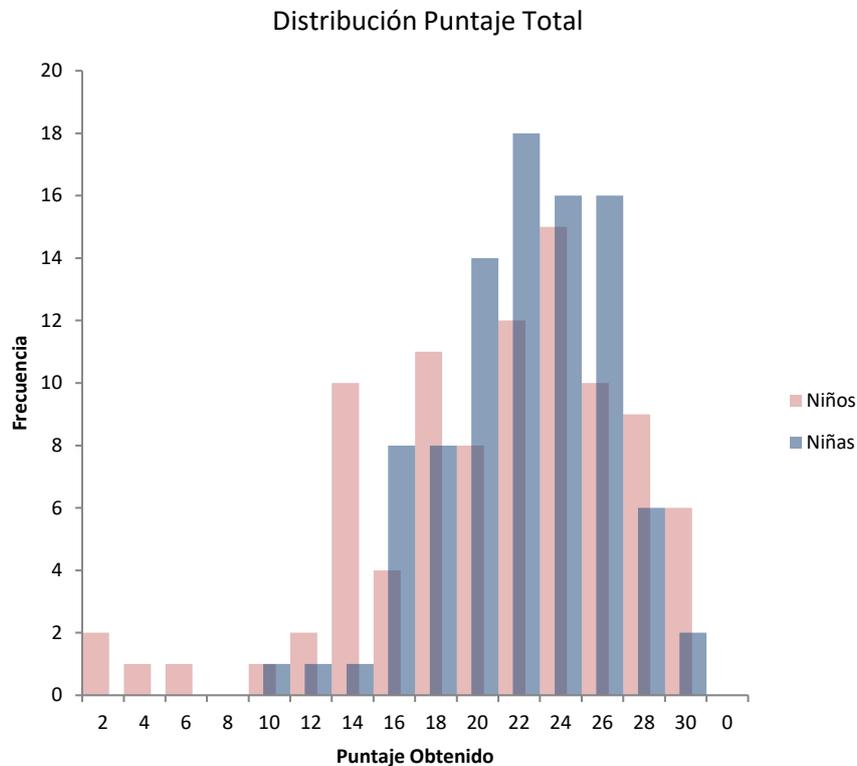


El valor de cuatro años un mes (4.1) acumula el 18% de los casos y el otro valor es cuatro años once meses (4.11) que acumulan 15%. Asumiendo que este periodo de edad es crucial para el aprendizaje inicial de la lectura, algunos autores sospechan que la diferencia de edad de los niños podría constituir un factor determinante en la maduración lectora. A mayor número de meses entre cuatro y cinco años, mejor preparación para la lectura formal, siempre que los niños continúen con la escolaridad regular. Las otras frecuencias de edad, a excepción de los dos extremos mencionados, muestran una tendencia de distribución normal no muy uniforme.

En la prueba de normalidad de niños en relación con los resultados se observan algunos aspectos que merecen ser analizados. Como se observa en la figura 2, en la distribución de los niños se nota un ligero sesgo hacia la derecha para los valores altos, valores que oscilan entre 23 y 30 puntos. Mientras que en la distribución de las niñas existe mayor regularidad y uniformidad que lleva a una aproximación hacia la curva normal con una mayor concentración en los valores alrededor de la media y con menor frecuencia de valores hacia los extremos tanto del lado izquierdo (valores bajos) como del lado derecho (valores altos).

Figura 2

Distribución de puntajes por grupo



En apariencia, se podría pensar que los niños rinden algo mejor que las niñas en la prueba de detección temprana de las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura. Sin embargo, y aunque la media de las niñas es ligeramente superior a la media de los niños (21,69 vs 20,54), cuando se aplica a los datos la prueba no paramétrica U - test de Mann Whitney, el resultado final es que la diferencia entre los puntajes de niños y niñas no es significativamente diferente. Luego y según los resultados, no parece confirmarse la hipótesis de que las niñas desarrollen mejores habilidades preparatorias para la lectura; no obstante, se observa una tendencia mayor a que los niños en edad temprana presentan mayores dificultades a la hora de realizar tareas, tales como la discriminación e identificación de fonemas, segmentación de sílabas, repetición de pseudopalabras, dígitos y fluidez verbal. La distribución de los puntos obtenidos por los participantes en la prueba se ordena en las siguientes categorías cualitativas tomadas de los datos cuantitativos (tabla 2).

Tabla 2

Categorías Cualitativas

Puntos Prueba	Clasificación	Frecuencia
28-30	Buen Rendimiento	28
15-26	Normal Rendimiento	119
13-15	Dificultades Leves	16
Menos de 13	Dificultades Severas	28
N		191

Los participantes que se encuentran en las categorías de dificultades severas, leves e incluso rendimiento normal se recomienda que sean entrenados aplicando alguno de los programas de intervención para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, si el objetivo es preparar a los niños para iniciar el proceso lector sistemático.

Tal como se puede ver en la tabla 3 la puntuación promedio conseguida fue de 21,146 sobre 30. La puntuación media en cada subtarea va de 2,905 en la de fluidez a 3,905 en la repetición de pseudopalabras.

Tabla 3

Puntuación subtareas

	Discrimi- nación	Segmenta- ción	Identifica- ción	Pseudopala- bras	Dígi- tos	Flui- dez	Total
Me- dia	3,832	3,774	3,316	3,905	3,521	2,905	21,1466
DT	1,202	1,576	1,394	1,306	0,901	1,403	5,167

En la figura 3 se puede ver la distribución de las puntuaciones que se ajustan a la curva normal con un pequeño incremento en la cola de la izquierda como consecuencia del grupo de niños que tienen dificultades en el procesamiento fonológico.

Figura 3

Distribución de puntuaciones

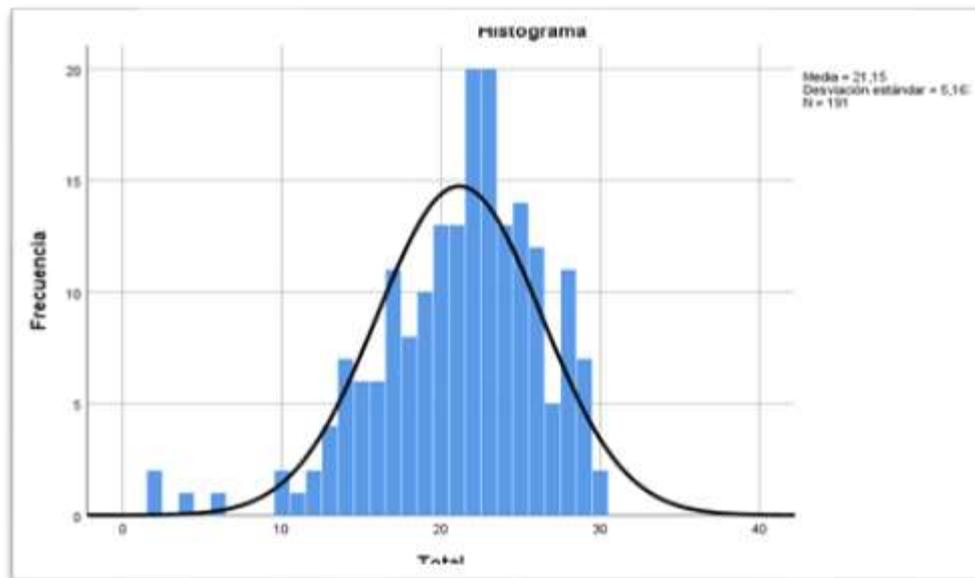


Tabla 4

Percentiles correspondientes a las puntuaciones directas

Percentil	Puntuación total
1	2
2	5,68
3	10
4	11,68
6	13
8	14
10	14
13	15
15	16
20	17
25	18
32	19,44
40	21
51	22
59	23
67	24
80	25
87	27
92	28
97	29
100	30

Además, con el fin de proporcionar categorías cualitativas a partir de los datos cuantitativos, se consideraron, como se hace usualmente, puntuaciones normales, los valores comprendidos entre una desviación por encima y por debajo de la media. Esto es, los valores entre 15,979 (21,146 -5,167) y 26,313 (21,146 +5.167) se consideran puntuaciones normales. Por encima de 27 se sitúan los niños con buenas puntuaciones y por debajo de 16 se encuentran los niños de riesgo. Si en vez de una desviación de la media se resta una desviación y media, la puntuación de corte está en 16,17. Este valor indica que se pueden considerar casos graves todos los que tengan una puntuación por debajo de 16.

En total son 31 niños los que obtienen una puntuación de 16 o menos, lo que supone un 10,4% del total. Un dato de interés en esta clase de estudios son los percentiles que se obtienen a partir de las puntuaciones directas de los participantes en la prueba (tabla 4).

En definitiva, basándose en los datos obtenidos por esta muestra se pueden establecer estas cuatro categorías: a) entre 28 y 30 puntos: buen rendimiento; b) entre 15 y 26 puntos: normal; c) entre 13 y 15 puntos: dificultades leves, y d) menos de 13 puntos: dificultades severas (tabla 2).

Fiabilidad

Para el cálculo de fiabilidad se utilizó el coeficiente α de Cronbach con el número de aciertos en todas las subpruebas. El valor de este coeficiente es de 0,703, realmente alto, lo que le confiere una alta fiabilidad a la prueba.

Validez

En cuanto a la validez, se utilizó la validez de constructo a través de las correlaciones entre las seis subpruebas que componen la prueba y con la puntuación total en la prueba. La clave para la validez de constructo son las ideas teóricas o supuestos detrás del rasgo en cuestión, es decir, los conceptos que definen cómo es vista la madurez para la iniciación a la lectura (Messick, 1989). Tal como se puede ver en la tabla 5, las correlaciones entre las subpruebas son altas, y en todos los casos, son estadísticamente significativas. En cuanto a las correlaciones con el total de la prueba son todas muy altas, siendo la más alta la discriminación de fonemas y la más baja la fluidez verbal.

Tabla 5
Coefficiente de correlación de Pearson

	Discrimi- nación de fonemas	Segmen- tación de sílabas	Identifi- cación de fonemas	Repetición de pseudo- palabras	Repeti- ción de dígitos	Flui- dez ver- bal	Pun- taje Obte- nido
Discrimina- ción de fone- mas	-						
Segmentación de sílabas	,345**	-					
Identificación de fonemas	,341**	,291**	-				
Repetición de pseudopala- bras	,359**	,195**	,345**	-			
Repetición de dígitos	,430**	,281**	,302**	,375**	-		
Fluidez verbal	,190**	,307**	,255**	,241**	,221**	-	
Puntaje Obte- nido	,667**	,665**	,665**	,641**	,612**	,597**	-

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

Discusión

Numerosas investigaciones han señalado que las habilidades de conciencia fonológica constituyen un factor fundamental para que los niños prelectores lleguen a ser lectores y escritores eficaces (Bradley & Bryant, 1985; Jiménez, Rodrigo, Ortiz & Guzmán, 1999; Lundberg, Frost & Peterson, 1988; Roth, Speece & Cooper, 2002; Sprugevica & HØien, 2003; Storch & Whitehurst, 2002; Swanson, Mink & Bocina, 1999; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Así, uno de los principales problemas que afrontan los niños prelectores es comprender que el habla puede ser segmentada en unidades, hasta llegar a las más pequeñas, que son los fonemas, y que estas unidades son las que se representan mediante letras. En lengua castellana (o española) tenemos abundantes estudios, cuyos resultados no se desvían mucho de la tradición anglosajona y si algún factor muestra un comportamiento poco consistente con dicha tradición se podría explicar por las diferencias y características de la lengua (Carrillo, 1994; Carrillo & Marín, 1996; Defior & Herrera, 2003; Domínguez, 1996a, 1996b; González, 1996; Jiménez, 1992; Jiménez & Ortiz, 2000) (tabla 6 y 7).

Tabla 6

Correlaciones entre las subpruebas con la puntuación total en la prueba

	España al, 2015)	(Cuetos et Chile (Puente et al. 2020)
Discriminación de Fonemas	0.580**	0.667**
Segmentación de Sílabas	0.642**	0.665**
Identificación de Fonemas	0.672**	0.665**
Repetición de Pseudopalabras	0.573*	0.641**
Repetición de Dígitos	0.646**	0.612**
Fluidez Verbal	0.480*	0.598**

*Correlación significativa a nivel 0.05

**Correlación significativa a nivel 0.01

Tabla 7

Correlación conocimiento de letras y procesamiento fonológico (Herrera y Defior, 2005)

	Herrera y Defior, 2005
Segmentación de Sílabas	0.206*
Clasificación Sílabas Iniciales	0.319**
Rimas	0.375**
Repetición Pseudopalabras	0.248*
Repetición Dígitos	0.357**
Denominación	-0.220*

*Correlación significativa a nivel 0.05

**Correlación significativa a nivel 0.01

El objetivo del estudio es analizar la validez y fiabilidad de la prueba de detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, utilizando para ello la prueba elaborada por Cuetos y cols. (2015). Dicha validación fue realizada en una muestra chilena de la misma edad y características de desarrollo de los niños españoles.

La aplicación fue ejecutada siguiendo los mismos criterios señalados en la prueba original, sin modificar las instrucciones, ni el lenguaje usado en la versión chilena, al igual que el formato para ejecutar las subtarear. Los tiempos de administración de la prueba fueron también los mismos; por lo tanto, se puede considerar como un instrumento breve para diagnosticar a los niños chilenos de entre 4 años cero meses y 4 años doce meses.

La detección temprana de las dificultades que se evalúan en la prueba, antes de comenzar el proceso de aprendizaje sistemático de la lectoescritura, puede evitar el fracaso escolar y el sufrimiento de muchos niños y familias. Los resultados de las investigaciones de los últimos años muestran, de manera clara, que a través de la evaluación del procesamiento fonológico se puede detectar a los niños con riesgo de presentar dificultades en ese aprendizaje.

En la muestra chilena se puede observar que algunas tareas están fuertemente asociadas con los prerrequisitos de la lectura y casi todas ellas se correlacionan como si fueran unidades lingüísticas en cadena que se apoyan mutuamente; así, por ejemplo: la repetición de pseudopalabras y la discriminación de fonemas facilitan la identificación de los fonemas y estas a su vez facilitan la segmentación de las sílabas. En este caso, como ocurre en el estudio de Cuetos y cols., no parece tan evidente la influencia de la fluidez verbal, a pesar de que algunos autores defienden su importancia como elemento predictor de la lectura.

Conclusiones

En consecuencia, para la construcción de esta prueba se tuvieron en cuenta distintos aspectos del procesamiento fonológico, pero todos ellos relacionados con la lectura y escritura, como son la discriminación de fonemas, la conciencia fonológica, la memoria a corto plazo y el acceso al léxico. La discriminación de fonemas permite la escritura al dictado; la conciencia fonológica necesaria para descomponer el habla en sus unidades menores (sílabas y fonemas) para conectarlas posteriormente con los grafemas correspondientes; la memoria a corto plazo, imprescindible para retener información verbal mientras se leen o escriben palabras o frases, y el acceso al léxico que permite desarrollar una lectura fluida.

Todos estos componentes están estrechamente relacionados y prueba de ello es que cuando hay déficit en alguno de ellos suele haberlo en todos, como ocurre con los niños disléxicos. También en niños sin dificultades se encuentra correlación en cuanto se evalúan esos componentes.

De acuerdo con estos datos, en este estudio, con una muestra de casi 300 niños, hemos encontrado unas correlaciones altas entre todos los componentes y con el total de la prueba, lo que le confiere una buena validez de constructo. También tiene una alta fiabilidad, según la prueba de Cronbach, lo que significa que es una prueba útil para detectar problemas en el procesamiento fonológico y, en consecuencia, predecir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Los niños con una puntuación baja en esta prueba, posiblemente, tendrán dificultades para aprender a leer y escribir. El objetivo de la prueba es justamente evitar que se produzcan esas dificultades, ya que la intervención temprana sobre los niños de riesgo es mucho más efectiva.

La prueba es de fácil y rápida aplicación en niños de cuatro años. Se tarda un promedio de seis a diez minutos y con la puntuación obtenida se puede ver si el niño necesita intervención logopédica para evitar problemas de lectura y escritura. De hecho, en la propia prueba se indican los valores por debajo de los cuales se consideran casos de riesgo. Está pensada para los pediatras en la revisión de los cuatro años y para las/os docentes de Educación Infantil que trabajan con niños de esta edad. Sin duda, su aplicación y posterior intervención logopédica, evitará el fracaso escolar y la pérdida de autoestima de muchos niños.

Contribución de autoría

ARB: Autor principal del artículo, encargado de la idea original, la revisión bibliográfica, organización, recogida de datos y diseño de instrumentos.

APF: Encargada de la fundamentación teórica. Participación directa en el desarrollo de materiales y métodos.

MJO: Encargada en el desarrollo de materiales y métodos.

VJR: Participación en el desarrollo de los resultados de la investigación.

YJO: Supervisión, discusión y conclusiones.

PAR: Redacción – revisión y edición

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen ningún tipo de conflicto de intereses en el desarrollo de su 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 de los autores.

Agradecimiento

A la región Metropolitana de Santiago de Chile y a las comunas de Valparaíso y de Viña del Mar.

Correspondencia: ana.ramirez.b@usach.cl

ISSN: 2617 – 0337

Referencias

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 93-111. <https://doi.10.1174/021037006775380957>
- Alvarado, J. M., Puente, A. Fernández, M. P., & Jiménez V. (2015). Análisis de los componentes en la adquisición de la lectura en castellano: una aplicación del modelo logístico lineal. *Suma Psicológica*, 22(1), 45-52. <https://doi.10.1016/j.supsi.2015.05.006>
- Anthony, J. L., Aghara, R. G., & Solari et al., (2011). What Factors Place Children with Speech Sound Disorders at Risk for Reading Problems. *American Journal of Speech-Language Pathology* 20(2):146-60. [https://doi.10.1044/10580360\(2011/10-0053\)](https://doi.10.1044/10580360(2011/10-0053))
- Barton, J., & Sawyer, D. (2003). Our students are ready for this: Comprehension instruction in the elementary school. *Reading Teacher*, 53, 334-359.
- Beltrán, J., López-Escribano, C., & Rodríguez, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, C. Hernández & V. Moreno (eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística clínica. Universidad de Valencia (Valencia)*.
- Bradley, L., P., & Bryant, P. (1983). "Categorizing sounds and learning to read- a causal connection", *Nature* 301: 419-421. <https://doi.10.1038/301419a0>
- Bravo-Valdivieso, L. M., Villalón, M., & Orellana, E. (2003). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología* 2006, volumen 38, No 1, 9-20.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L. y Crossland, J. (1990). Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection, and Learning to Read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429-438. <https://doi.10.1037/0012-1649.26.3.429>
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 6: 279-298.
- Carrillo, M. S., & Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura. Un programa de entrenamiento*. CIDE-MEC.

- Caravolas, M, Volin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 92, no. 2, pp. 107-139. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.04.003>
- Carrillo, M. S., Romero, A. , & Sánchez-Meca, J. (1992). The development of phonological awareness and reading acquisition. *XXV International Congress of Psychology Brussel's, Julio*.
- Cerrudo, V. (2021). Manual práctico para enseñar a leer y escribir. Madrid: Editorial Almuzara, http://www.grupoalmuzara.com/librolibro/9788415943945_ficha.pdf
- Clemente, M., & Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid, Pirámide.
- Coloma, C. J., & Infante, M (2004). *El conocimiento del lenguaje escrito en niños que inician la etapa escolar*. *Paideia*, 37, 51-61. <https://doi.10.5354/07174659.2007.21382>
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina MI., & Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Rev. Pediátrica Aten Primaria*, 17, e99-e107. <https://dx.doi.org/10.4321/S113976322015000300002>
- Defior, S. (1994). La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 17(3-4):91-113. <https://doi.10.1174/021037094321268886>
- Defior, S (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63. <https://doi.10.1174/02103709660560546>
- Defior, S., & Herrera, L. (2003). Les habiletés de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. En M. N. Rondhane, J. E. Gombert y M. Belajonza (Eds.), *L'apprentissage de la lecture. Perspective comparative interlangua*, 161-176. Rennes: Presses Universitaires.
- Domínguez, A. B. (1996a). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza.” *En Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M. Schuster, B. V. Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://dx.doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Elmaleh, S., Mera, C., & Ramirez, S. (2018). Incidencia del programa de potenciación en fluidez lectora en estudiantes de primero básico. *Tesis de Magister en Comprensión Lectora y Producción de Textos*, UNAB.

- Fox, B., & Routh, D. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- Gallego, C. 2006. *Los prerrequisitos lectores. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura*. Morelia (México).
- González, M. C., Defior, S., Calet, N., & Gutiérrez, N. (2014). Escala de fluidez lectura en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 104-136. <https://doi.10.1080/02109395.2014.893651>
- González, M. J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico. Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-108.
- Herrera, L., & Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Psyche*, 14 (2): 81-95. <https://doi.10.4067/S071822282005000-200007>
- Herrera, L., Defior, S., & Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 39-54. <https://doi.org/10.1174/021037007779849718>
- Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Jiménez, J., Rodrigo, M., Ortiz, M., & Guzmán, R. (1999). Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 107- 122.
- Lewkowicz, N. K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 686-700. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.5.686>
- Lieberman, I., Shankweiler, D., Fischer F., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18,201-212.
- Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children, *Reading Research Quarterly* 23: 263-284. <https://doi.org/10.1598/RRQ.23.3.1>
- Mann, V. A., Tobin, P., & Wilson, R. (1987). Measuring phonological awareness through the invented spellings of kindergarten children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 365-391. <https://www.researchgate.net/publication/232583773>. <https://www.jstor.org/stable/23086539>

- Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 259-269. <https://doi.org/10.1177/002221949302600406>
- Mann, V., & J. Foy (2003). Phonological awareness, Speech development and letter knowledge in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 53: 149-173. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0008-2>
- Manrique, A., & Gramigna, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. *Lectura y Vida*, 5,4-13.
- Márquez, J., & De la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34, 357-370.
- Mather, N., & Wendling, B. J. (2011). *Essentials of dyslexia assessment and intervention* (Vol. 89). John Wiley & Sons.
- McBride-Chang, C. (1998). The development of invented spelling. *Early Education and Development*, 9 (2), 147-160. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0902_3
- Morais, J., Alegría J., & Content, A. (1987). Segmental awareness: Respectable, useful, and almost always necessary. *Curr Psychol Cogn.*, Vol. 7, 530-556. <https://doi.10.5354/0717-4659.2007.21382>
- OECD. (2015)-. Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Palmer, S. (2000). Development of phonological recoding and literacy acquisition: A four-year cross-sequential study. *British Journal of Developmental Psychology* 18: 533-555. <https://doi.org/10.1348/026151000165841>
- Parrila, R., J. Kirby, L., & McQuarrie (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development? *Scientific Studies of Reading* 8, 3-26. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0801_2
- Rasinski, T. V, Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading Fluency, 286-319. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, y P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. IV. Philadelphia, PA: Routledge.
- Roth, F. P. Speece, D., & Cooper, D. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Education Research*, 95(5), 259-272. <https://doi.10.1080/00220670209596600>
- Rueda, M. (1995). *La lectura: Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca, Amaru Ediciones.
- Rueda, M. I., Sánchez, E., & González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 9, 39-52.

- Savage, R., Patni, U., Frederickson, N., Goodwin, R., Smith, N., & Tuersley, L. (2005). Evaluating current deficit theories of poor reading: Role of phonological processing, naming speed, balance automaticity, rapid verbal perception and working memory. *Perceptual and motor skills*, 101(2), 345-361.
- Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. En Neuman S. y Dickinson D. *Handbook of early literacy research*. London: The Guilford Press, pp. 97-110.
- Spector, J. E. (1992). Predicting progress in beginning reading: Dynamic assessment of phonemic awareness. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 353-363. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.353>
- Sprugevica, L., & Høien, T. (2003). Enabling skills in early reading acquisition: A study of children in Latvian kindergarten. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 16, 159-177. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022843607921>
- Stanovich, K. E., Cunningham, A., & Cramer, B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology* 38(2):175-190. [https://doi.org/10.1016/00220965\(84\)90120-6](https://doi.org/10.1016/00220965(84)90120-6)
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406. <https://www.jstor.org/stable/42748659>
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press.
- Storch, S. A., y Whitehurst, G. J. (2002). Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947. <https://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Suárez-Coalla, P., García de Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 77-89. <http://dx.doi.org/10.1174/021037013804826537>
- Swanson, H. L. Mink, J., & Bocina, K (1999). Cognitive processing deficits in poor readers with symptoms of reading disabilities and ADHD: More alike than different? *Journal of Educational Psychology*, 91, 321-333. <https://doi.org/10.1037/00220663.91.2.321>
- Torgesen, J.; & Davis, Ch. (1996). Individual difference variables that predict response to training in phonological awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 1-21. <https://doi.org/10.1177/105345129903400502>
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (2002). Emergent literacy skills, early instruction, and individual differences as determinants of difficulties in learning to read: The case for early intervention. En Neuman, S. y Dickinson, D. *Handbook of early literacy research*. London: The Guilford Press, pp. 295-321.

- Vihman, M., & Croft, W. (2007). Phonological development: toward a "radical" templatic phonology. *Linguistic*, 45(4), 683-725. <https://doi.10.1515/LING.2007.021>
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of Reading-Related Phonological Processing Abilities: New Evidence of Bidirectional Causality from a Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.73>
- Ziegler, J., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psychologicistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. <https://doi.0.1037/0033-2909.131.1.3>
- Yopp, H. K. (1988). The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177. <http://dx.doi.org/10.2307/747800>

Trayectoria académica

Ana Ramírez Balmaceda

Docente de Pregrado en Educación Superior/Formación de profesores(as). Profesora de Ed. Básica, Didacta en Lenguaje y Comunicación, Magíster CLPT, Doctoranda en Psicología Universidad de Buenos Aires.

Desde hace nueve años he trabajado en diversas áreas de la Educación, siendo profesora de diversos colegios, liderando procesos mediante asistencia técnica educativa, desempeñándome en docencia en Educación Superior en universidades estatales y/o particulares, así como también he trabajado en gestión en Educación Superior, Coordinando Formación Inicial Docente y Vínculo con la Escuela en la Universidad de Santiago de Chile.

Aníbal Puente Ferreras

Doctor en Educación y Sociedad, Magíster en Comprensión Lectora y Producción de Textos. Actualmente ejerce la cátedra de Psicología Básica y ha escrito 15 libros, la mayoría de ellos relacionados con procesos cognitivos y aprendizaje. También ha participado en proyectos de investigación financiados y ha publicado artículos en revistas científicas. Acompañan al doctor Puente, colaborando con algunos capítulos, profesores de universidad con amplia trayectoria docente e investigadora.

Mijal Jodeck Osses

Licenciada en Educación, Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje Específico. Magíster en Comprensión Lectora. Línea de investigación preferente: Lectura en niños con desarrollo normal y con deficiencias de aprendizaje. Adscripción Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Virginia Jiménez Rodríguez

Doctora en Psicología (2004), licenciada en Pedagogía (1991) y diplomada en Maestro de Educación Infantil (1988) por la Universidad Complutense de Madrid. Graduada en Formación del Profesorado y Lenguaje (1997) por la Universidad Autónoma de Madrid. Especialista en Intervención Clínica en lectoescritura. Magister en Inteligencia Emocional e Intervención en Emociones y Salud. Miembro de la Sociedad Española de Psicología Positiva (SEPP). Es docente desde 1988 en todos los niveles educativos. Actualmente imparte docencia y coordina cursos online y presenciales en la Universidad Complutense de Madrid, impartiendo la asignatura “Psicología Básica” a estudiantes de Trabajo Social. Es experta en metacognición, lectoescritura y Psicología Positiva. Es usuaria de Nuevas Tecnologías y acreditada positivamente para diferentes figuras de la Universidad. Actualmente es Vicedecana de docencia, investigación e innovación de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid.

Yardena Jodeck Osses

Profesora de Educación Diferencial mención en Trastornos del Aprendizaje Específico (DEA) / Trastornos específicos del Lenguaje y Habla (TEL) / Magister en Comprensión Lectora y Producción de Textos.

Pamela Araya Ruiz

Docente en Universidad Andres Bello con 14 años de experiencia en organizaciones educativas, aplicando diagnóstico, tratamiento, capacitación a cuerpo docente y directivo, charlas de orientación y motivación a apoderados, entre otros. 10 años de experiencia en la aplicación del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de R. Feuerstein. 10 años como miembro de equipos multidisciplinarios [pediatras, neurólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeuta ocupacional] de atención a pacientes del área Neuropediatría. Asesora en Diagnóstico y Planes de Mejoramiento para la calidad de los aprendizajes: Proyectos escolares que propician el desarrollo de habilidades en los alumnos: Acercamiento a la lectura, comprensión lectora, metacognición etc.

Coordinadora de Equipos de Gestión académica y de UTP. Jefa Departamento de Orientación Vocacional, Enseñanza Media. Responsable del diseño e implementación de Proyectos Educativos Institucionales. Responsable del diseño de Proyecto de Integración (decreto 170). Experiencia en diseño y aplicación de: Instrumentos de medición de la práctica docente. Planes de Fomento Lector: Velocidad Lectora y Comprensión Lectora. Planificación curricular para la Sociedad del Conocimiento.

Juan Felipe Calderón

Profesor Asociado en Universidad Andrés Bello. Doctor en Ciencias de la Ingeniería, Magister e Ingeniero Civil en Computación de la PUC – Chile. Académico regular de la Universidad Andrés Bello, sede Viña del Mar, desde el año 2014. Soy parte de la Unidad de Innovación Docente y Académica (UNIDA), encargada de desarrollar la línea de investigación e innovación educativa en ingeniería en nuestra facultad.

Desarrollo sus actividades docentes de pre y postgrado en las áreas de ingeniería de software básica y aplicada a sistemas inteligentes, arquitectura de sistemas y cloud computing. Mis actividades de investigación las desarrollo en las áreas de diseño para el aprendizaje soportado por tecnología, innovación en educación en ingeniería, sustentabilidad en cloud computing e infraestructura tecnológica. En este momento estoy desarrollando dos proyectos financiados por ANID (como investigador principal y como coinvestigador), tanto de investigación básica como aplicada.

La educación superior privada en México y las dinámicas de juego de sus políticas

Private higher education in Mexico and the game dynamics of its policies

Recibido: 09 de enero 2022 Evaluado: 10 de febrero 2022 Aceptado: 06 de junio 2022

Alejandro Uribe López

Autor corresponsal: alejandro.uribe@umg.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3047-3792>

Universidad Marista de Guadalajara, México.

Como citar

Uribe, A. (2022). La educación superior privada en México y las dinámicas de juego de sus políticas. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 61-75.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.220>



© 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 tiene como finalidad presentar los elementos básicos de las dinámicas de juego presentes en las políticas de educación superior privada. Estos se pueden revisar desde los supuestos de análisis de los jugadores, sus intencionalidades, acuerdos o normatividades y los incentivos propuestos. Se parte del supuesto que estas características han sido repetidas en los regímenes de calidad, que actualmente se basan en el prestigio y éxito académico, dando forma a las políticas de Educación Superior en América Latina, México y el caso particular del estado de Jalisco. Así podemos concluir que estos elementos del juego son isomórficos a los diversos sistemas de las políticas de la Educación Superior Privada.

Palabras clave: *dinámicas de juegos, régimen de calidad, isomorfismo.*

Abstract

The purpose of this article is to present the basic elements of the game dynamics present in private higher education policies. These can be reviewed from the assumptions of analysis of the players, their intentions, agreements or regulations and the proposed incentives. It is based on the assumption that these characteristics have been repeated in the quality regimes, which are currently based on prestige and academic success, shaping Higher Education policies in Latin America, Mexico and the particular case of the state of Jalisco. Thus, we can conclude that these elements of the game are isomorphic to the various systems of Private Higher Education policies.

Key word: *game dynamics, quality regime, isomorphism.*

Elementos de una política basada en las dinámicas de juego

Las instituciones se constituyen básicamente desde tres planteamientos diversos, por un lado, pueden surgir como forma accidental y en este sentido responder a las contingencias del momento. Una segunda posibilidad es que nazcan y se desarrollen producto de la evolución y, por ende, responden a una selección competitiva de la realidad. La tercera posibilidad es que las instituciones nazcan y se desarrollen por medio de la intervención intencional (Goodin, 2003). Esto último significa que las acciones de crecimiento y desarrollo organizacionales se deben a las intencionalidades de los sujetos y de los grupos que las coordinan.

Es necesario analizar la intencionalidad ya que debe ser reflejada en acuerdos sociales que permitan reproducir los mecanismos de selección de las instituciones (Shesple, 2003), es decir que generen diálogos que hagan que se acoplen al contexto y se desarrollen. Por ello la generación de estos acuerdos es en función de una idea motivadora que da sentido a las intenciones de los agentes que la internalizan. Este principio anima a los agentes a resolver por sí mismos las problemáticas que llevan a la implementación de las ideas motivadoras, de manera que se apliquen coherentemente.

Esta forma de implementación, vista en sí misma, parece que carece de problemáticas, pero la verdad es que, desde la postura de Shesple (1979), tenemos que considerar otra serie de elementos. Por un lado, estos actores racionales, que están dotados de intención, participan activamente del juego de los acuerdos, que se puede ver reflejado en el dilema del prisionero donde no se pueden prever las respuestas a las que llevan las intencionalidades y, por ende, los acuerdos explícitos o implícitos pueden o no respetarse (Figura 1). Esto es expresado por el equilibrio de Nash (1996) donde se afirma que, dado que los jugadores son racionales y buscan obtener el máximo provecho posible, esto permite que cada uno elija aquellas estrategias y acuerdos que le generan mayor provecho.

Tabla 1

Generación del modelo de acuerdos en base al modelo del equilibrio de Nash (1996)

		Jugador B	
		Cooperar	No Cooperar
Jugador A	Cooperar	(4,4)	(-1,3)
	No cooperar	(3-1)	(0,0) ⁹

Con lo anterior, podemos decir que la política real involucra la negociación de acuerdos, ya que esto permite que las intencionalidades y expectativas sean recíprocas, y que estos sean asegurados por las partes que lo generan.

Otro problema será que las expectativas de las personas que toman los acuerdos y los resultados que éstos buscan sean percibidos por la sociedad. Al espacio comprendido entre estos dos se le puede llamar brecha de implementación (Cariney, 2018). Es decir que, aunque generemos el acuerdo, este puede ser o no implementado y, aun si se acuerda su implementación, ésta puede no corresponder con los objetivos deseados por una serie de factores asociados con los contextos y expectativas sociales.

Por la necesidad de responder al problema de implementación se genera el concepto de incentivos (Stone, 1997). Estos están orientados a propiciar que ciertos comportamientos se realicen porque son deseables para el cumplimiento de los acuerdos. Así podemos decir que *el propósito del incentivo es alinear los motivos individuales con los objetivos de la comunidad y los acuerdos políticos deseados*.

Por lo anterior el diseño de incentivos efectivos requiere comprender las causas complejas del comportamiento que busca cambiar y comprender las relaciones sociales creadas por los propios incentivos. Así hay tres elementos que se deben desarrollar de forma conjunta: sus objetivos, recompensas y sanciones. En este sentido, los incentivos positivos y negativos a menudo se tratan como conceptualmente equivalentes. Sin embargo, las recompensas y sanciones, pueden fomentar diferentes tipos de relaciones políticas:

1. Los positivos, como los bonos de productividad salarial, la ayuda exterior o los subsidios comerciales, pueden crear una alianza y un espíritu de buena voluntad.
2. Los negativos, como multas, aranceles y embargos, crean un clima de conflicto y dividen a las dos partes, incluso si las amenazas no se llevan a cabo.

Por lo anterior, cuando un actor político promete recompensas para motivar a un objetivo, el donante no tiene que hacer nada si el intento falla. Pero si tiene éxito, si el incentivo cambia su comportamiento de la manera deseada, entonces el donante debe otorgar la recompensa. Las sanciones funcionan en sentido contrario. Si el objetivo del incentivo no se cumple, el donante debe llevar a cabo la sanción e incurrir en el costo de su implementación (Stone, 1997). Sin embargo, a pesar de todas estas diferencias importantes entre las recompensas y las sanciones, existe una similitud política abrumadora: las recompensas, al igual que las sanciones, son esfuerzos de una parte para controlar el comportamiento de otra, por lo anterior pudiéramos llamarlos, sin temor a equivocarnos, “sobornos” de la acción política.

Estos elementos desarrollados expresan una dinámica de juegos donde los “jugadores”, o diseñadores de las políticas, tienen una serie de “intencionalidades” u objetivos personales que trataran de cumplir por medio de los “acuerdos” colectivos y los “incentivos” para su implementación (Figura 2).

Figura 1

Rasgos centrales de las dinámicas del juego en el análisis de políticas basado en los planteamientos de Stone (1997), Shesple (1979), Cariney (2018) y Goodin (2003).



Estos elementos de la política basada en los juegos se reflejan en los contextos de las instituciones de educación superior (IES) y su interrelación para el desarrollo de los regímenes basados en la calidad. Por lo anterior, se plantea un recorrido de las políticas de educación superior basadas en la calidad y los elementos de juego que se entrelazan para entenderlos.

Calidad universitaria

La calidad universitaria responde a tres elementos específicos: uno económico que tiene que ver con el aumento de la demanda y expansión, que genera la diversificación de los sistemas de educación superior. Otro de carácter social que es referido al interés de otorgar mayor cantidad de inversión en la educación superior (ES), como requisito central de los gobiernos para el desarrollo económico, pero en contradicción con una disminución de los recursos económicos en los Estados. Por último, uno político que se da en la relación entre la

educación superior y el estado que se modifica debido al reconocimiento de su importancia para alcanzar objetivos económicos, políticos y sociales (Brennan, 1998).

En este contexto, surgen los regímenes de calidad. Estos los pudiéramos definir junto con Brennan como el enlace entre el mundo interno de la ES y las fuerzas sociales, económicas y políticas que han moldeado la organización y la estructura institucional. Es decir, son la respuesta de las universidades ante el aumento de la demanda, las expectativas de los gobiernos y la rendición de cuentas de las inversiones gubernamentales. Partiendo de esta definición es importante que integremos como cada una de estas áreas es medida, o cumplidas, por las instituciones de ES:

- Sociales. Tiene que ver con la reputación como elemento endógeno del análisis institucional que está determinado por las opiniones y la socialización de los diversos actores de las universidades.
- Económicas. Se refiere a la asignación de recursos por medio del cumplimiento de indicadores nacionales, o internacionales, relacionados con la excelencia institucional.
- Políticos. Inclusión de los Estados en las políticas de la educación superior, es decir las normatividades externas, para determinar los modelos de universidad que eran deseados para el crecimiento nacional. Esto se realiza con base en los modelos de Estados internacionales y los modelos ideales de universidad caracterizados por la investigación o docencia.

Así estamos ante un esquema de políticas públicas donde el contexto es reflejo del cambio de las intenciones de los jugadores caracterizados por el estado, educación superior, sociedad y mercado. Lo anterior ha generado una transformación en las reglas del juego de las universidades basándose en los regímenes de calidad.

Los regímenes de calidad utilizan normas específicas para expresar juicios en un espacio dado de valoración, nacional o internacional, lo cual forma una esfera normativa relacionada con una configuración social específica del mundo (Paradise & Toening, 2018).

Estas reglas de calidad actual están marcadas por los elementos de la reputación y la excelencia que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 2

Desarrollo de los elementos de Reputación y Excelencia en las IES.

Juicio	Forma de evaluación	Fuente	Fuente de conocimiento
Reputación	Endógena: élites académicas, sociales y medio ambiente.	Opiniones Socialización Contextos locales Contingente	Sintética Informal Subjetiva Única Cardinal
Excelencia	Exógena: agencias, prensa.	Impersonal Medida Acontextual Global	Analítica Formal Objetiva Comparativa Ordinal

Nota: Elaboración propia a partir de Paradeise y Thoenig (2017)

Los dos elementos de calidad han llevado a las IES a medirse por parámetros externos y subjetivos, como son los interpretados por el prestigio o elementos netamente cuantitativos y objetivos como la excelencia. Estos patrones de diseño sobre la política de la educación de la calidad universitaria se pueden ver en tres tipos de impacto -recompensa, estructuras o cultura- y cuatro niveles de impacto -individual, programa, institucional o nacional-, como lo demuestra la tabla 2.

Tabla 3

Niveles de impacto de las políticas de calidad en las instituciones educativas.

Nivel de impacto	Recompensas	Estructuras	Culturas
Individual	Financieras o de prestigio	N/A	Mayor cuando CC se basa en normas y valores que difieren de los que prevalecen en la institución o departamento.
Programa/Tema		Mayor cuando la evaluación es interna, (más enfoque en el cambio que en el cumplimiento).	
Institucional			
Nacional	Menos probable	Mayor cuando a partir de la evaluación se toman decisiones de todo el sistema de ES.	Menos probable

Nota: Elaboración propia a partir de Brennan 1998

EDUCA UMCH, 19, enero - junio 2022

Con lo anterior podemos caracterizar los elementos de la dinámica de juego en los contextos de regímenes de calidad. Por un lado, hay una serie de “jugadores” que determinan tanto las políticas de desarrollo de la educación superior (mercado, sociedad, gobierno y universidades), como unos acuerdos tomados por ellos que se establecen en términos de las normativas de calidad. Por último, se aplican estas normativas porque proveen una serie de incentivos, como el prestigio y éxito, que son deseables para los actores y las instituciones ya que les proveen de mayores recursos económicos. Estos elementos también pueden ser caracterizados en el contexto de las IES privadas de América Latina y en el caso particular de México.

Políticas de calidad en América Latina en la Educación Superior

El caso de la Educación Superior Privada en América Latina está dividido en tres momentos específicos. Primero uno que privilegió el surgimiento de las instituciones superiores de élite, sobre todo otorgado a las universidades religiosas, una segunda etapa marcada por la absorción de la demanda creciente durante el periodo de 1980 a 2000. Por último, una tercera fase caracterizada por el aumento en las regulaciones, un menor crecimiento de las universidades, aumento de la diferenciación por las lógicas mercantiles, el ingreso de grupos internacionales y un aumento en la “búsqueda de la calidad” basada en estándares (Rama, 2013).

Este contexto genera una serie de juegos de políticas regidos nuevamente por intencionalidades, acuerdos, jugadores e incentivos (Acosta, 2009). De acuerdo con Levy (1995) la característica principal de estos cambios en la ES privada tiene que ver con oleadas, como la de las universidades religiosas y la de absorción de demanda. En la tercera oleada, del 2000 al 2010, estamos en un contexto que se caracteriza por:

- Cuestiones políticas:
 - El aumento de la regulación pública donde el estado comienza a legislar después de permitir una legislación laxa en torno a las incorporaciones.
 - La concentración provocada por las universidades *profit* y la limitación de crear nuevas IES privadas.
 - Las acreditaciones voluntarias y los rankings internacionales que miden la calidad y en donde las universidades privadas tienden a destacar sobre las públicas.
 - Por último, una etapa de diferenciación tanto institucional como pedagógica de la oferta educativa privada.

- Cuestiones económicas:
 - El aumento de la matrícula, que pasó de 11.3 millones en el 2000 a 21.5 millones en el 2010.
 - Nuevos mecanismos de financiamiento como los créditos estudiantiles.
 - Financiamiento de fondos públicos para la investigación en instituciones privadas y la captación de fondos de inversión externa.
 - La diferenciación de las matrículas de acuerdo a los ingresos familiares.
- Cuestiones Sociales:
 - Un auge económico de los países latinoamericanos en donde se requirió de mayores competencias profesionales, incentivado por el aumento de productividad.
 - El aumento de los ingresos familiares que permitió la búsqueda de mejores ofertas educativas. (Rama, 2013)

Estos elementos económicos, políticos y sociales llevan a que el panorama de la ES privada se transforme, así como sus reglas del juego. Así tenemos nuevos jugadores como son el Estado, las inversiones extranjeras, las universidades *profit*, las IES de absorción de demanda, y los padres de familia. Al mismo tiempo comienzan a existir nuevos incentivos como la inversión externa, los fondos públicos y la matrícula. Así como nuevos acuerdos, o reglas del juego, como son las legislaciones del Estado para evitar la expansión de las universidades privadas, nuevos mecanismos de financiamiento para extender el acceso educativo y las acreditaciones voluntarias que, junto con los rankings internacionales, permiten que las universidades privadas crezcan. Estos elementos se presentan también en el caso de México como veremos a continuación.

Educación Superior Privada en México

En México surge la primera universidad privada en 1935, la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) en contraposición con las propuestas educativas del Estado y con la intención de formar a las clases de Élite. En este sentido podemos dar cuenta del proceso de crecimiento de la educación superior privada en México desde las etapas vista por Acosta (2005) que expresa que de esta fundación de la UAG hasta 1959 se da una constitución de las instituciones privadas que sientan las reglas del juego para el crecimiento institucional.

De 1960 a 1980, se puede hablar de una transformación de ES privada llamándola “la primera oleada de expansión institucional de la educación privada mexicana” (p. 4) que tiene que ver con esta tendencia de recuperar y formar a los estratos sociales del estatus económico alto. La segunda oleada, de 1980 a 2000, se caracteriza por la expansión de la educación

superior privada en México está marcado por un ritmo acelerado (Silas, 2013). Esto se debe a múltiples factores como el incremento de jóvenes con deseos de ingresar a la educación superior, las limitaciones estructurales de la absorción de la demanda de las IES pública, una regulación laxa que permitió el ingreso al mercado de múltiples universidades, la incapacidad de legislación de la autoridad pública, la valorización de los programas económicos por encima de los humanistas, la predilección de personal calificado para múltiples oficios y los esquemas de emprendimiento educativo.

Además, surge en 1982 la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) que tiene como propósito mejorar la comunicación y colaboración de las principales universidades privadas del país. En el Acta Constitutiva aparecen diecinueve instituciones, doce de la Ciudad de México y siete de los estados. Su conformación ha permitido que las instituciones particulares eviten los controles del Estado, como la pretensión de 1986 de volverlas a todas incorporadas a universidades públicas. Además, para 1992 se diseñó el Sistema de Ingreso y Permanencia, proceso de certificación de la calidad universitaria de las instituciones particulares, regido por los mecanismos preestablecidos las certificaciones internacionales como son autoestudio, revisión por pares académicos externos y divulgación de los resultados (González, 2017).

Estas posibilidades de ampliación de las instituciones mexicanas, junto con el expansionismo del término de “calidad universitaria” y la legislación propuesta por FIMPES, generan la siguiente ola de las instituciones de educación superior privada que no se distinguen por una búsqueda de la calidad o un desarrollo académico, más bien buscan incorporarse al mercado y absorber la creciente demanda educativa. Con este contexto se puede dividir a las universidades privadas en tres tipos: alta, media y baja con los siguientes criterios de análisis (Silas, 2013). Las instituciones de alto perfil deberán de cumplir con dos de los siguientes criterios: Pertenecer a Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior; Ser parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana; tener un programa académico acreditado certificado por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior; acreditación por alguna agencia internacional como la Southern Association of Colleges and Schools o la Western Association of Schools and Colleges. De acuerdo a esta clasificación las instituciones de nivel medio cuentan con uno de estos criterios y las instituciones de bajo perfil solo cuentan con su Registro Oficial de Validez de Estudios.

Lo anterior marca tres elementos importantes en el desarrollo de las instituciones en México ya que responden a las necesidades del mercado de mano de obra especializada, se permite su crecimiento por medio de mecanismos laxos para su regulación y responden a las necesidades sociales de diversas propuestas académicas que respondan a las características de las diversas clases sociales. Comienzan a ser legisladas por sus propios organismos internos, como es el caso de FIMPES. Además, estos mismos parámetros de crecimiento, expansión y clasificación se dan en las instituciones privadas de Jalisco.

Caracterización de las IES de Jalisco

Según el estudio de Kent y Acosta (2011) los gobiernos en el estado de Jalisco han marcado una serie de reglas de juego para la modificación del comportamiento de las IES. Estas son por medio del diseño del sistema, la rendición de cuentas, la información y la política financiera. En el caso de las instituciones de IES privadas de Jalisco, han estado reguladas por la autorización de programas específicos en concordancia con la Ley Federal para la Coordinación de la Educación Superior de 1978. En este sentido, ya sea las instancias federales o estatales tienen la autoridad para abrir o cerrar instituciones. Este esquema relajado permitió el desarrollo exponencial de las instituciones de educación superior privada en el estado. Además, ha venido acompañando con la preocupación de verificar “la calidad de los cada vez más numerosos establecimientos pequeños” (p. 193).

Para ello se buscó diseñar en el estado las Comisiones Estatales de Planeación de la Educación Superior (COEPES) durante 1995, sin embargo, estas se logran instalar hasta el año 2000. La misión de estas comisiones era plantear la expansión de la matrícula y aprobar nuevos programas con el subsecretario de Planeación y Coordinación de la secretaria de Educación Pública con el fin de promocionar los programas educativos necesarios para el desarrollo del estado (Kent y Acosta, 2011). Sin embargo, en el estado no puede entrar en funciones debido a que el representante de la Universidad de Guadalajara declara que las comisiones estaban en contra de la autonomía universitaria y no podían ser implementadas.

En el apartado del financiamiento para la investigación y desarrollo tecnológico del estado provino de una alianza entre los empresarios, ingenieros y científicos que en el año de 1999 buscaron enlaza a la industria con las Universidades. Lo anterior permitió la creación del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Jalisco (COETCYJAL) Esto fue especialmente aprovechado por dos universidades privadas: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) del estado ya que en sus agendas internas tenían la intención de trabajar con empresas.

Estos esfuerzos han hecho que genere propuestas estatales que otorgan incentivos económicos como el Programa de Difusión y Divulgación de la Ciencia, Tecnología e Innovación; el Programa de Desarrollo de Prototipos; el Programa de Comercialización de Investigación y Desarrollo; el Programa Jalisciense de fomento a la Propiedad Intelectual; el Programa de Innovación en Jalisco entre otros (COETCYJAL, 2019). Los programas dan cuenta de la variedad de opciones de incentivos a los que pueden acceder las instituciones privadas del estado.

Aunado a lo anterior, desde el 2002, el hecho de que las instituciones particulares de ES de Jalisco, o de México, pertenezcan a FIMPES con el apelativo de “Lisa y Llana”, le da derecho a acceder al Padrón de Excelencia de la SEP, adquiriendo ventajas por la Simplificación Administrativa del Programa de Registro de Validez Oficial de Estudios (Acuerdo 17/11/17, 2017). Esto permite que tengan menor carga normativa, mayor rapidez en sus procesos de legislación ante la SEP, así como ampliar y concentrar su oferta educativa.

A su vez, este mismo fenómeno de expansión, ha permitido otro tipo de clasificaciones de la educación superior privada en Jalisco, como el presentado por Gama (2012) donde hace una diferenciación de ellas con base en su consolidación en el tiempo, las que nacieron antes de 1990 y las posteriores; por su trayectoria como de élite, intermedias o de absorción de demanda. Para finalizar tomo en consideración la oferta y estructura agregando los criterios de tradicional, inspiración religiosa, red institucional o especializada.

Así el estudio permite medir una diferenciación más específica que la desarrollada por Levy, caracterizar el universo de las instituciones de la educación superior jalisciense y la inversión que las familias pueden realizar. El costo de la educación superior, en relación con las instituciones privadas, va desde los 56 mil hasta los 10 mil pesos por semestre (Muñoz y otros, 2004). Además, el esfuerzo familiar promedio para pagar el costo de la educación superior se ha incrementado en un 50% de 1996 a 2000. Esta corre principalmente a cargo de las familias de estratos bajos o medios y, dada la amplia gama de costos en el mercado privado, los estudiantes de menores ingresos pudieron acceder a la ES (Kent y Acosta, 2011).

En este sentido los elementos del juego de políticas que se viven en el estado de nuevo están relacionados con una diversidad de actores como son las IES tanto públicas como privadas, el Estado, la COEPES, la Secretaría de Educación Jalisco y las familias. Los acuerdos que vienen marcados por las políticas de legislación en el estado, los diseños de planeación de la ES y la pertenencia a formatos de clasificación que les permitan competir. Por último, los diversos incentivos otorgados por COETCYJAL que se reciben por medio del prestigio otorgado, muchas veces medido por FIMPES u otras acreditaciones y los elementos de calidad que se pueden adquirir.

Conclusión

En esta disertación podemos ver la importancia de seguir las “reglas del juego” en la construcción de políticas. Primero los jugadores deben de estar claramente representados. Segundo, los acuerdos generados por ellos deben tener elementos de implementación y basados en la investigación. Tercero, los incentivos puestos sobre la mesa deben resultar atractivos para los diversos representantes de las instituciones de ES privada. En este sentido también estas organizaciones buscan la calidad en términos de los diversos actores que intervienen para su desarrollo y la complejidad de sus relaciones, la serie de normativas y acuerdos que generan para establecer las reglas del juego, así como sus incentivos que están relacionados con la búsqueda del prestigio o el éxito institucional.

Con base en lo anterior se puede decir que los modelos de educación superior privada son generados por los tres mecanismos de cambio institucional isomórficos (Powell y DiMaggio, 1991). Con respecto a lo coercitivo el Estado, como institución que presiona el cambio institucional de las universidades privadas, ha comenzado a generar una serie de normatividades que las obligan a tener estándares mínimos de calidad. En segundo término, está marcado por un isomorfismo mimético que, ante la expansión del mercado y la concentración, ha hecho que las universidades privadas comiencen a asumir modelos comunes como las *profit*, educación en línea o internacionales. Por último, ha generado

isomorfismo normativo ya que ha obligado a las instituciones de Educación Superior Privada a generar estrategias para definir la profesionalización con el fin de generar legitimidad por medio de su prestigio y excelencia académica.

Contribución de autoría

AUL: 100%.

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

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.

Agradecimiento

A la Universidad de Guadalajara.

Correspondencia: alejandro.uribe@umg.edu.mx

Referencias

- Acosta, A. (2005). La educación superior privada en México, en: www.iesalc.unesco.org
- Acosta, A. (2009). Príncipes, burócratas y gerentes: el gobierno de las universidades públicas en México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Acuerdo 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. Diario Oficial de la Federación de la República Mexicana, Ciudad de México, México, 13 de noviembre del 2017.
- Cairney, P. (2018), La implementación y el problema de gobernanza: Una perspectiva de los grupos de presión, en M. C. Pardo, M. I. Dussauge Laguna y G. M. Cejudo (eds.), Implementación de Políticas Públicas. Una Antología. CIDE.
- Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Jalisco. (2019). Programas de Apoyo. Recuperado de <http://www.coecytjal.org.mx/Plataforma/app/views/2019/folletoVF.pdf>
- González, B. (2017). Ocho razones para ser y permanecer como Universidad Particular Participante de FIMPES. Ciudad de México: FIMPES
- Goodin, R. E. (2003) Las instituciones y su diseño. En Goodin, R. E., comp, (2003) Teoría del Diseño Institucional. Barcelona: Gedisa, pp 13
- Kent, R., & Acosta, A. (2011). Jalisco: la disputa sobre la legitimidad de la acción gubernamental en políticas de educación superior. Ciudad de México: ANUIES ITESO, pp.135-176.
- Levy, D. C. (1995). El estado y la educación superior en América Latina: desafíos privados al predominio público. México: Porrúa.
- Nash, J. (1996). Essays on Game Theory, Great Britain: Edward Elgar.
- Paradeise, C., & Thoenig, J. C. (2018). En busca de la calidad académica. Fondo de Cultura Económica.
- Powell, W., & Di Maggio, J. (1991) El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C. A. (2013). La nueva fase de la universidad privada en América Latina. En: J. Silas, ed., Estado de la Educación Superior en América Latina. Ciudad de México: ANUIES ITESO.

- Shepsle, K. A. (1979). Institutional arrangements and equilibrium in multidimensional voting models. *American Journal of Political Science*, 27-59.
- Shepsle, K. A. (2003). Acuerdos políticos en los marcos institucionales. En: Goodin R. E. Comp, (2003) *Teoría del diseño institucional*. Gedisa.
- Silas, J.C. (2013). Introducción. En: J. Silas, ed., *Estado de la Educación Superior en América Latina*. Anuies Iteso.
- Stone, D. A. (1997). *Policy paradox: The art of political decision making* (Vol. 13). New York: Norton. Brennan, J. (1998). *Panorama general del aseguramiento de la calidad*. Salvador Malo y Arturo Velásquez Jiménez (coords.), *La calidad de la educación superior en México*, México, Miguel Ángel Porrúa.

Trayectoria académica

Alejandro Uribe López

Docente mexicano con amplia trayectoria en la vida académica de universidades de México. Asimismo, autor de diversos trabajos académicos publicados en diferentes revistas de alto impacto.

Desigualdad y exclusión educativa en el contexto de pandemia. Experiencias de jóvenes de una telesecundaria rural

Educational inequality and exclusion in the context of pandemic. Experiences of youth in a rural telesecondary

Recibido: 8 de enero 2022

Evaluado: 28 de febrero 2022

Aceptado: 9 de junio 2022

José Federico Benítez Jaramillo

Autor correspondiente: fedelupy@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5827-3226>

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

Como citar

Benítez, J. F. (2022). Desigualdad y exclusión educativa en el contexto de pandemia. experiencias de jóvenes de una telesecundaria rural. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 76-91. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.221>



© 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 teje a la juventud como categoría que se articula con las clases virtuales y televisadas en donde se hacen presente las literacidades en contextos de desigualdad y exclusión educativa los cuales se vinculan para dar cuenta de una realidad que se habita hoy y que particularizo desde sus propios contextos. Así, se abordan las categorías de desigualdad y exclusión educativa, en la idea de construir reflexiones y mirar los desafíos que existen en los espacios rurales en México y de forma particular las problemáticas que hacen visibles los y las jóvenes en el contexto de pandemia. Su propósito es develar algunas experiencias desde las voces de Briseida y Mario estudiantes de Telesecundaria en donde retratan las desigualdades que históricamente han vivido y que se han acrecentado a partir del confinamiento causado por la pandemia. Los sujetos que se aluden en este artículo son parte de una investigación más amplia que se desarrolló en el Sur del Estado de México en los límites del Estado de Guerrero y Michoacán. Se construyó a partir del enfoque teórico en la que usamos la ecología de saberes (Santos, 2009) y otras perspectivas decoloniales (Mignolo, 2007; Castro-Gómez, 2005) que son transversales con las ideas de la investigación y metodologías indisciplinadas (Wallerstein, 1996; Haber, 2001; Gorbach & Rufer, 2016), además de recurrir a los estudios socioculturales de juventud (Valenzuela, 2013; Nateras, 2016; Reguillo, 2010; Pérez Islas, 2012), asimismo asumimos que la investigación es de corte cualitativo, interpretativo comprensivo, utilizando como posibilidad metodológica al método biográfico-narrativo (Bolívar et al., 2001), las técnicas que se usaron fueron la entrevista biográfica para construir las narrativas a partir de diferentes encuentros dialógicos con 16 jóvenes de una Telesecundaria rural. Donde sus voces nos posibilitaron la construcción de nuevas miradas para re-pensar la escuela en un contexto de pandemia.

Palabras clave: *vulnerabilidad, desigualdad, juventudes y pandemia.*

Abstract

This article addresses youth as a category that is articulated with virtual and televised classes where literacy is present in contexts of inequality and educational exclusion, which are linked to account for a reality that is inhabited today and that I particularize from their own contexts. Thus, the categories of inequality and educational exclusion are approached, with the idea of constructing reflections and looking at the challenges that exist in rural spaces in Mexico and in particular, the problems that young people make visible in the context of the pandemic. Its purpose is to reveal some experiences from the voices of Briseida and Mario Telesecondary students where they portray the inequalities that they have historically lived and that have increased from the confinement caused by the pandemic. The subjects referred to in this article are part of a broader investigation that was developed in the south of the State of Mexico on the borders of the States of Guerrero and Michoacán. It was built from the theoretical approach in which we used the ecology

of knowledges (Santos, 2009) and other decolonial perspectives (Mignolo, 2007; Castro-Gómez, 2005) that are transversal with the ideas of undisciplined research and methodologies (Wallerstein, 1996; Haber, 2001; Gorbach & Rufer, 2016), in addition to drawing on sociocultural youth studies (Valenzuela, 2013; Nateras, 2016; Reguillo, 2010; Pérez Islas, 2012), likewise we assume that the research is qualitative, comprehensive interpretative, using as a methodological possibility the biographical-narrative method (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001), the techniques used were the biographical interview to build the narratives from different dialogic encounters with 16 young people from a rural Telesecundary. Their voices enabled us to construct new perspectives to rethink the school in a context of pandemic.

Key words: *vulnerability, inequality, youth and pandemic.*

Introducción

El artículo aborda a sujetos situados que enfrentan condiciones sociales y económicas adversas lo que complejiza las prácticas escolares a través de las plataformas digitales; por tanto, proponemos reflexionar y hacer visibles dichas prácticas desde la propia mirada de los sujetos que las habitan, es decir, desde su contexto sociocultural.

Mirar las juventudes desde un enfoque sociocultural, permite visibilizar no solo grupos etarios, sino formas de vida que cada momento histórico y cada contexto definen para ciertos grupos poblacionales, ya que las juventudes representan sujetos fuertemente afectados y partícipes de transformaciones económicas, sociales, ambientales, políticas, culturales que derivan su condición en un contexto de crisis e incertidumbre propio de la región latinoamericana. Los derechos sociales, económicos, políticos y culturales de los y las jóvenes son todavía exigencias no resueltas por gobiernos que tienen entre sus responsabilidades ser garantes para el ejercicio pleno de estos. De ahí que resulte necesario profundizar en la categoría de desigualdad en su sentido amplio, que nos posibilite verla como categoría multidimensional explicada no solo a partir de los procesos de empobrecimiento humano sino además insistir en la capacidad de agencia por parte de los sujetos.

Por lo anterior, el artículo revisa además la noción de vulnerabilidad, donde el otro vulnerado lo convertimos en vulnerable. Vulnerable es un atributo que probablemente no se pueda cambiar, cuando hablamos de un sujeto vulnerado donde se visibiliza el uso del poder que lo coloca en riesgo; pero también la vulnerabilidad como posibilidad para salir adelante, es decir los desafíos que ello implica que coloca a los y las jóvenes en agentes de cambio.

Por tanto, ponemos la mirada en los alfabetismos emergentes que emanan de las prácticas de la virtualidad ante el contexto actual de una crisis, no solo sanitaria, por la presencia del Coronavirus-(SARS-CoV2), sino política, social y económica; que ha afectado principalmente a los países económicamente más desfavorecidos, que develan la enorme desigualdad de los sistemas educativos. En este sentido, consideramos toral voltear la mirada hacia los y las jóvenes que habitan las escuelas telesecundarias en la Región Sur del Estado de México, espacio geográfico, social y cultural que se caracteriza por una presencia importante de estas modalidades de educación básica.

EDUCA UMCH, 19, enero - junio 2022

Dadas las condiciones de vulnerabilidad de las juventudes en las nuevas ruralidades, sus prácticas de lecturas y escrituras suelen tomar significados y sentidos que responden a su condición social, cultural, económica y a las nuevas formas de vivir la escuela en el contexto de pandemia. De ahí que nos preguntamos: ¿Cómo se comunican las juventudes en el contexto de la pandemia?, ¿Qué comunican?, ¿Con quiénes se comunican? y ¿Cómo dialogan los contextos sociales, cultural y escolar ante los retos y desafíos actuales?

En suma, el artículo convoca a las juventudes como categorías que se tejen con las clases virtuales y televisadas en donde se hacen presente las literacidades en contextos de vulnerabilidad los cuales se vinculan para dar cuenta de una realidad que se habita hoy y que particularizamos desde sus propios contextos. Así, se aborda en un primer momento se alude a la perspectiva teórico-metodológica usada durante la investigación desarrollada durante noviembre de 2018 y diciembre de 2020; enseguida se refiere a las categorías de vulnerabilidad y desigualdad educativa. Un acercamiento analítico-conceptual; el cual tiene como objetivo reflexionar con los desafíos que existen en los espacios rurales y de forma particular las problemáticas que hacen visibles los y las jóvenes en el contexto de pandemia; el tercer apartado aborda la escuela telesecundaria en el contexto de pandemia. Su propósito es develar algunas experiencias desde las voces de Briseida y Mario estudiantes de Telesecundaria en donde retratan las desigualdades que históricamente han vivido y que se han acrecentado a partir del confinamiento causado por la pandemia para finalmente aludir algunas consideraciones finales o conclusiones.

Vulnerabilidad y desigualdad educativa. Un acercamiento analítico-conceptual

Como señalamos en párrafos anteriores la categoría de vulnerabilidad en su sentido amplio, reconoce dos grandes dimensiones: la dimensión microsociedad referente al análisis sobre los comportamientos de las juventudes en la escuela y en sus hogares; y la dimensión macro, relativo a organizaciones e instituciones –el Estado, las políticas sociales–. En tal sentido, la vulnerabilidad debe ser analizada en el contexto extenso de las desigualdades y entenderla como complementario o explicativo de la pobreza. Autores como Chambers señalan la diferencia marcada entre estos conceptos al afirmar que “la vulnerabilidad no es lo mismo que la pobreza. No significa que haya carencias o necesidades, sino indefensión, inseguridad y exposición a riesgos” (2006, citado en PNUD, 2016, p. 17).

La vulnerabilidad vista como categoría multidimensional explica no solo los procesos de empobrecimiento humano sino además insiste en la capacidad de agencia por parte de los sujetos. Entenderlo resulta complejo, mucho más cuando se está sumergido en una situación inestable, dinámica, sensible, dependiente, asistencialista y desigual, pero se complejiza aún más cuando las políticas sociales esquivan el problema social (Zabala, 2006). Vulnerabilidad hoy día quiere decir fragilidad de las ilusiones, de la vida económica, de los vínculos que a veces se establecen, de las relaciones sociales, familiares y socioculturales.

Por lo anterior, es necesario problematizar la propia noción de vulnerabilidad, donde el Otro vulnerado lo convertimos en vulnerable. Vulnerable es un atributo que probablemente no se pueda cambiar, cuando hablamos de un sujeto vulnerado se visibiliza el uso del poder que lo coloca en riesgo; pero también la vulnerabilidad como posibilidad para salir adelante. Si bien vulnerabilidad

habla de todo un proceso de precarización del sujeto, sus prácticas, sus procesos y sus logros también implica su contraparte, biorresistencia, para que no se pierda el carácter de agencialidad en el caso de la población que en este caso convocamos que son las juventudes.

Sin duda la línea de la marginalidad educativa en México resulta absolutamente coincidente con la de marginalidad socioeconómica, en la que están incluidos los y las jóvenes, la cual se acrecentó más en el contexto de pandemia y sobre todo en los espacios rurales donde se sitúan la mayoría de las escuelas telesecundarias. “La telesecundaria es una tercera modalidad escolar pública creada en 1968 con la pretensión de atender jóvenes más vulnerables de comunidades pequeñas y marginadas, principalmente de zonas rurales (Saraví, 2018, p. 69), que comúnmente se ha señalado que es una institución pobre, que nació para pobres; por tanto, la pobreza es una manifestación extrema de las múltiples facetas de la desigualdad, una de las preocupaciones centrales en el pensamiento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), nos señala que la insuficiencia de recursos monetarios para alcanzar un nivel de bienestar compatible con la dignidad humana es una de las formas más alarmantes en que se presentan las diferencias sociales. La CEPAL no ha estado ajena a esta multiplicidad de elementos, al plantear que la pobreza es un fenómeno con múltiples causas, consecuencias y manifestaciones, que abarca aspectos de índole diversa de la vida de las personas, que son casi imposibles de recoger en una sola definición (CEPAL, 2018) Juntos, esos factores configuran la llamada brecha digital entre los que pueden aprovechar las TICs y los que quedan excluidos. Ante esta situación se señala que:

La realidad inédita que vivimos invita a pensar cómo aprovechar esta situación para impulsar otro tipo de aprendizajes y otra forma de aprender. En las redes sociales no sólo se denuncian los problemas relacionados con la dificultad de seguir el curso escolar, también se hace mención, en los casos que se puede tener acceso a internet, de la monotonía con la que se presenta la información. Existe la queja de que, en las clases, tanto por internet como por televisión, sólo se dejan lecturas y cuestionarios a resolver por parte de los estudiantes. Madres de familia plantean cómo se ha multiplicado su labor ante las “nuevas responsabilidades que les asignan”; ya no es sólo atender su casa y su trabajo, sino también apoyar a hijos de diferentes edades en las tareas que les solicitan. (Díaz-Barriga, 2020, p. 26)

Estas situaciones de acceso a los medios de comunicación han acrecentado las desigualdades educativas de los y las jóvenes ya que “los voraces apetitos del neoliberalismo han engendrado hambre a lo largo y ancho del continente. En América Latina, la pobreza, [...] ha devenido un modo de vida [...] un agudo incremento en los niveles de pobreza de las masas latinoamericanas” (Gogol, 2008, p. 124), y de forma más aguda en los espacios rurales donde las posibilidades de conseguir un trabajo cada día son más lejanas, situación que incide en las vidas de los estudiantes para cumplir con los requerimientos que hoy día son una exigencia para estar y permanecer en la escuela la cual como todos sabemos a partir del confinamiento causado por la pandemia se trasladó a los hogares. Así, la pobreza.

En el espacio de una década, [se acrecentó], ya a niveles [exacerbados], y el deterioro o estancamiento de distribución del ingreso en la región, han coincidido con una explosión de acceso a las comunicaciones, que han tenido a producir un grupo común de aspiraciones del

consumidor. Sectores enteros de la sociedad ven expectativas frustradas (CEPAL, 2006, p. 17).

Lo referido nos pone en alerta para la toma de decisiones desde los diferentes sectores públicos en el cual son urgentes acciones que contribuyan a aminorar las brechas de desigualdad entre los diferentes grupos sociales y de forma central la de los y las jóvenes que habitan en espacios rurales.

Perspectivas teórico-metodológica

Las herramientas de lectura e interpretación del *corpus* empírico se propusieron con una mirada de investigación que potencia el diálogo de saberes (Santos, 2010) y experiencias pedagógicas horizontales (Corona & Kalheimer, 2012) desde la interculturalidad, en tanto encuentro de voces, conocimientos, subjetividades, trayectos y proyectos. Asumimos la propuesta de investigar en interacción con los grupos y no para los grupos con la figura del investigador (a) tallerista con una perspectiva de acción participativa y también sentipensante (Borda, 2017). Recuperamos las tensiones entre teoría/práctica, discutimos la lógica de la “intervención” guiada por un protocolo de aplicación. Por tanto, colocamos como punto de partida el conocimiento vivencial y situado, además de la acción para la transformación, de todos los que participamos en la apuesta, como señala Bárcena y Mèlich (2014), de un aprendizaje como acontecimiento ético en una comunidad educativa y de una investigación intersubjetiva. La investigación fue una apuesta por nuevos marcos epistémicos que pluralizan, problematizan y transgreden los cánones de un pensamiento eurocéntrico disciplinar, objetivo, neutral, universal y normatizador que históricamente ha regido a las ciencias sociales, que cruza lo epistémico, teórico, metodológico y cultural se recolocan distintas racionalidades sociales y culturales de las juventudes y otros agentes educativos en tanto luchas de poder y configuraciones de sentido y acción. Así, se consideró un grupo de 16 estudiantes, donde se obtuvieron 160 cartas en las que expresaron sus emociones, vivencias y significados que le han otorgado al confinamiento, las formas de cómo han vivido la escuela, problemas, tensiones y desafíos. Estas cartas fueron leídas y re-leídas con la intención de construir las narrativas (Bolívar et al., 2001) desde las voces de los y las jóvenes. Para el caso del presente escrito se retoman la experiencia de dos estudiantes de Telesecundaria quienes nombro Mario y Briseida; ellos posibilitan leer la realidad que viven no únicamente los jóvenes de México, sino también de otras regiones de América Latina.

Cabe señalar que la investigación fue de corte cualitativo-interpretativo, mismo que vinculamos con la propuesta del método biográfico narrativo, para hacer lectura de la realidad; ya que presenta las características y singularidades para la documentación de las preguntas y objetivos planteados en la investigación. Pues caminar con estas lógicas nos permitió acercarnos y comprender la realidad de los actores principales de esta investigación de una manera más dinámica, libre y humana, sabiendo que:

La realidad social es compleja, dinámica, cambiante; por ello los procesos para conocerla son situados, perspectivos y emergentes. Requieren de reflexión, de vigilancia epistemológica que permitan ser audaces para establecer si la forma como se investiga es

pertinente, conduce a los objetivos propuestos y rendirá los frutos esperados. (Cifuentes, 2011, p. 43)

Pues, la puesta del paradigma cualitativo-interpretativo en la investigación nos permitió tener un acercamiento flexible con el Otro y documentar información, sucesos, relatos lo más fiel posible que apoyaron para develar realidades otras en esta aventura de encuentros y desencuentros con las y los jóvenes.

En este sentido el taller de encuentro dialógicos que versaron sobre las problemáticas escolares y familiares vividas en el confinamiento provocada por la pandemia, fueron encuentros desde la virtualidad en el que “las personas hallan estímulos que les permiten realizar su aporte personal, crítico y creativo, a partir de su realidad y sus experiencias” (Cifuentes, 2011, p. 88). Es por eso, que se diseñó el taller desde de sus necesidades, para comprender sus realidades, su mundo de vida; teniendo como producto las narrativas dialógicas que fueron transcritas y significaron varias páginas analizadas y sistematizadas a través de identificar categorías que nos apoyaran a documentar la pregunta general ¿Cómo construyen los y las jóvenes que asisten a una telesecundaria rural las prácticas escolares en confinamiento? Producto de la revisión realizada se nombraron algunos apartados de la investigación a través de metáforas, triangulando la información empírica con la postura teórica epistémico y el posicionamiento que asumimos como investigadores.

La escuela telesecundaria en el contexto de pandemia. Algunos hallazgos

El siglo XXI se ha presentado con grandes avances tecnológicos lo que ha traído consigo nuevas formas de estar y de comunicarse, sin embargo, estos no han sido para todos. De forma particular los y las jóvenes que viven en los espacios rurales y de forma central los que asisten a la escuela Telesecundaria han sido históricamente excluidos, dicha situación se agudiza a partir de la pandemia provocada por el SARS-COV-2 que vivimos la humanidad. Esta situación ha cambiado las formas de comunicación y de estar simbólicamente en la escuela como espacio físico, ya que la escuela se trasladó al hogar de los jóvenes donde el vínculo con la escuela, docentes, padres de familia y de forma concreta con los contenidos se han movido hacia mirar y tener las clases desde la virtualidad a través de las tecnologías de la información o clases televisadas y es justo aquí donde existe una carencia de estos recursos. En este sentido, “la escuela en contextos de pobreza se ve entrecruzada por diversidad de situaciones que expresan con singular traumatismo la intensidad de la crisis que atraviesa nuestra sociedad” (Redondo, 2005, p. 73). La alternativa seguida por la mayor parte de los países afectados como es el caso de México, fue la educación en línea o televisada, situación que coloca a los sectores empobrecidos en desventaja, en función de carecer de los recursos para la adquisición de algún dispositivo tecnológico o el pago del servicio de Internet, “el acceso a computadora en los hogares donde los y las jóvenes asisten a una escuela Telesecundaria es mayor en áreas urbanas que en áreas rurales” (CEPAL, 2019, p. 47).

Los y las jóvenes que asisten a la escuela telesecundaria en los espacios rurales, regularmente son jóvenes que sus condiciones socioeconómicas los configuran en sujetos vulnerados y vulnerables, pues muchos de ellos no tienen los recursos suficientes para adquirir un celular con las condiciones requeridas para poder tomar clases virtuales o para recibir información, tareas que

los profesores les envían, además se agrega que hay problemas de recepción o conectividad para comprar datos, por lo que algunos de ellos tienen que buscar en las partes altas de la comunidad la señal e inclusive asistir a la ciudad de Tejupilco, (Cabecera municipal situada en el Sur del Estado de México) para con las medidas sanitarias de sanidad imprimir las tareas en un centro de cómputo público. Estas condiciones dan cuenta de que:

La telesecundaria se consolida como la modalidad escolar para los más pobres y desfavorecidos [...] los datos respecto a la disponibilidad de internet, otro indicador de una nueva exclusión digital, [ya que] menos de 5% [...] de los [jóvenes] que asisten a una telesecundaria tienen internet en su casa (Saraví, 2018, p. 70)

Asimismo, se refiere que, en las áreas urbanas, 73 % de la población utiliza internet, comparado con 40 % en las zonas rurales. Aún más preocupante es el hecho de que sólo 4 % de los residentes rurales cuenta con internet en casa (INEGI, 2018). En ese sentido, las juventudes que sigue apostando por la educación escolar, se ve vulnerada ante la condición actual del sistema educativo nacional que enfrenta el reto de dar continuidad a los programas y sus contenidos desde la modalidad virtual que tiende a trastocar las dinámicas, las interacciones y las relaciones pedagógicas, más incluso tratándose de contextos en condiciones de pobreza y marginación.

Para el caso particular de la Escuela Telesecundaria situada en la comunidad la Estancia perteneciente al municipio de Tejupilco Estado de México, los y las jóvenes como lo aludí viven diferentes situaciones que los colocan en escenarios de desigualdad, pero también de exclusión, empero ellos buscan diferentes estrategias para responder a las tareas que se les asignan desde la escuela. Así lo menciona Mario.

Mi mamá nos compra dos horas de internet a mi hermana y a mí para comunicarnos una vez por semana con los maestros, agarramos una hora cada uno, pero no siempre se escucha bien, como que saca seguido de la red a uno y ya no podemos escuchar la clase (Diálogo a través de Zoom con Mario, 13 años)

Mario quien estudia el primer año de Telesecundaria en el Sur del Estado de México comenta que la conectividad no es muy buena, que lo desconecta. Mario comparte el celular con su hermana Briseida quien estudia el segundo grado. Briseida alude lo siguiente:

Mi mamá compró el celular en pagos para podernos comunicar con los maestros, y ahí nos mandan las tareas por wats, y los ejercicios, pero no siempre se puede uno comunicar, la red está muy fea, no podemos bajar los ejercicios y luego la maestra ya no está llamando preguntándonos porque no le hemos enviado los ejercicios (Diálogo a través de zoom con Briseida, 14 años)

Aludir a las juventudes en la actualidad, no implica solo reconocer el estatuto social de una franja de la población, sino un problema que manifiesta las nuevas configuraciones de la cultura, por cuanto la juventud no es un hecho natural sino una construcción social (Duarte, 2013). Así también, retomamos las juventudes como categorías que deben pensarse en plural dado que, el modo en que estas se configuran se articula con la experiencia del sujeto, las condiciones en las

que crece –a nivel familiar, religioso, cultural, económico y social – y la educación que le es brindada.

El cierre de las escuelas, sobre todo de educación básica, ha afectado a toda la sociedad, pero en particular y de manera más acentuada a la población vulnerable, que vive en entornos definidos por la pobreza, la baja escolarización y el trabajo informal; este sector es el que tiene menos posibilidades de educación al margen de la escuela. (Ducoing, 2020, p.55)

Según la encuesta desarrollada por el INEGI (2019), 73.1 % de los habitantes del país son usuarios de internet en las zonas urbanas, mientras que en las rurales sólo 40.6 %. Por otro lado, mientras 92.9 % de los hogares cuentan con televisión, sólo 52.9 % tiene acceso a internet, y únicamente 44.9% dispone de una computadora. Por tanto, poner de manifiesto la manera en que la covid-19 ha develado las desigualdades sociales, económicas y culturales, a pesar de la diversidad de soportes y canales puestos en marcha para que los alumnos continúen aprendiendo (Ducoing, 2020) es una situación que se desdibuja ante las desigualdades sociales que impera en nuestro país, por ello:

Es innegable que quienes más la padecen son los pobres, los trabajadores que viven al día, quienes no cuentan con protección laboral o de salud alguna. En su gran mayoría son los **jóvenes** quienes tienen que hacerse cargo de las precarias condiciones de la familia o deben cumplir con las absurdas tareas de un sistema de salud y educativo que no piensa en ellos. También son los estudiantes que no tienen acceso a una computadora o que sus teléfonos móviles no tienen el crédito suficiente para tomar las horas de clase que les están imponiendo. (Diriksson, 2020, p. 154)

La educación, representada en este caso por la continuidad de los trabajos escolares durante la pandemia los cuales se han desarrollado en casa, pareciera que la sensación de que todo puede seguir igual, de vivir el enclaustramiento como mero paréntesis en nuestras vidas, de negación de lo que estamos viviendo, empero; Santos (2020) señala que se trata de una crisis grave y aguda, donde la cuarentena no sólo hace más visibles, sino que también refuerza la injusticia, la discriminación, la exclusión social y el sufrimiento inmerecido que provocan. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2019), vivimos en la región con mayor desigualdad en los ingresos de todo el mundo. La disponibilidad de las TICs y, en algunos casos, hasta de los medios tradicionales como televisión y radio, reproduce la desigualdad. Asimismo, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, (ENDUTIH, 2019), ponen en duda su universalización en el territorio nacional. En 2019, 44.3 % de los hogares contaban con computadora, 56.4 % tenían acceso a internet y 44.6 % de los usuarios utilizaban la computadora como herramienta de apoyo escolar. Por su parte, la proporción de hogares con televisión fue de 92.5 % y aquellos con acceso a televisión de paga representaba 45.9 %. El catálogo de actividades previstas por el programa “Aprende en casa” deja de lado a 1 de cada 2 jóvenes que no tienen acceso a internet en el hogar, restringiendo las actividades a las programadas por la televisión educativa. Otros datos que ilustran las desigualdades en que opera este programa es cuando se observan indicadores de carencia social medidos por el Consejo Nacional de Evaluación (Coneval). En 2018, en México 11.1 % de la población carecía de calidad

y espacios para la vivienda, y 19.8 % mostraba falta de acceso a los servicios básicos: agua, drenaje, energía eléctrica y uso de leña o carbón sin chimenea para cocinar; privaciones más acentuadas en Guerrero, Oaxaca, Chiapas y sur del Estado de México. Ante estas situaciones de vulnerabilidad consideramos que los programas para aprender en casa colocan a los y a los jóvenes de las comunidades rurales y seguramente de otros espacios urbano-marginales en grandes desventajas para que dicho programa opere y se logren los objetivos.

Las posibilidades de trabajo sincrónico entre maestros y estudiantes, el número y tipo de recursos tecnológicos utilizados, o las condiciones para dar marcha a la educación digital hacen evidente las diferencias entre modalidades y tipos educativos, escuelas privadas y escuelas públicas, entre el medio rural y el urbano, entre zonas industrializadas y de mayoría indígena, etcétera. Estas diferencias potencian la exclusión y el rezago educativos, obstaculizan el ejercicio ciudadano de la libertad y de la democracia, y mantienen el círculo de la pobreza y la inequidad. (Cheihabar, 2020, p. 85)

Los encuentros dialógicos que hemos tenido con Mario y Briseida develan las problemáticas que tienen para cumplir con las tareas que demandan los y las docentes de una telesecundaria rural situada en el sur del Estado de México, donde no todos los padres de familia tienen la posibilidad de comprar un celular o computadora y menos contar con internet, ya que en un primer acercamiento que tuvimos con los y las jóvenes encontramos que de 47 estudiantes inscritos en esta institución únicamente 6 estudiantes se conectaron por la plataforma Zoom lo que representa el 12.7%. Así la pandemia pone en relieve las grandes desigualdades y vulnerabilidad en las que se encuentran los y las jóvenes imperando la incertidumbre de lo que sigue, ya que nos movemos en una sociedad que Bauman (2007) ha denominado líquida, voluble e inestable, en la que cada vez se tienen menos certezas, lo que genera indecisiones e inseguridades, miedos y se hace patente la liquidez de las propias instituciones sociales y por ende educativas.

Conclusiones

Sin duda la vulnerabilidad y las desigualdades educativas se han profundizado y se han dejado ver con mayor fuerza a partir del confinamiento provocado por la pandemia, donde tomó a la escuela no preparada para enfrentar esta situación; por tanto, es necesario “abrirnos a las tecnologías, sin dejarnos aprisionar por ellas” (García, 2019, p. 18). Esta coyuntura compleja debe de contribuir, pues, a cambiar las formas en las que enseñamos y aprendemos; no sólo sumar la tecnología a los procesos educativos, sino que realmente sea una disrupción que motive cambios profundos en las prácticas pedagógicas cotidianas. Empero, en el caso de México, las formas de trabajo propuestas por los tomadores de decisiones mantienen una mirada centralizada y vertical que orienta el trabajo de manera unidireccional para todo el sistema, viendo a los y las jóvenes en la homogeneidad y no en la heterogeneidad, ya que:

La crisis atraviesa a las familias en sus economías, interpelando los hábitos cotidianos, los valores y los sentidos. El empobrecimiento creciente, la amenaza de pérdida de trabajo, las nuevas condiciones laborales, los viajes constantes de algunos padres, los cambios en

los horarios y las nuevas exigencias hacen que la vida familiar sea cada vez más compleja e incierta. En contextos de creciente inseguridad e incertidumbre, las familias y la comunidad se ven afectadas (González, 2005, p. 44).

Con lo señalado vemos como el presente siglo está marcado por una multiplicidad de fenómenos de “diferenciación y recomposición cultural” (Ruiz, 2011, p. 152), esta recomposición también está signada por el desdibujamiento de las interacciones, de los encuentros cara a cara debido a que la comunicación e interacción se torna virtual lo que les presenta retos y novedades. Pareciera entonces que dejamos de mirar el contexto sociocultural en el que cohabitan los jóvenes, leer el mundo desde sus perspectivas significa comprender sus experiencias, saberes y formas diferenciadas de interactuar. Así:

Pensar en las y los jóvenes como actores y sujetos de derecho desde las ciencias sociales sigue siendo un reto y un compromiso. Recuperar la experiencia desde su propia voz es dar cuenta de procesos dinámicos en la construcción de identidades. Pero no de una identidad fija y estática, sino fluida, situacional, contextual, y en interacción constante con los otros con quienes se relacionan (Villarreal & Alvarado, 2014, p. 9).

En suma, consideramos que leer las realidades a través de las voces de los y las jóvenes posibilita tener elementos, argumentos que viabilicen analizar sus subjetividades que se dan a través de la virtualidad, develando la vulnerabilidad de los y las jóvenes, poniendo la realidad en sus propios términos, ya que “hay mucho que repensar de la ilusión y la creencia en estos tiempos desangelados. Y hay mucho que repensar de lo que venimos haciendo” (Dussel, 2005, p. 19). Es decir, las experiencias vividas por Briseida y Mario estudiantes de una Telesecundaria dibujan con sus palabras las dificultades de comunicación y la preocupación por cumplir con los requerimientos escolares, sin embargo, como ellos señalan no todos los padres de familia o tutores de los jóvenes tienen la posibilidad de comprar un celular, mucho menos una computadora y en caso de que se cuente con ellos la conectividad es prácticamente nula. Así, la pandemia trajo consigo nuevas formas de exclusión social y desigualdad educativa que se profundizan en los contextos rurales donde se sitúan la mayoría de las telesecundarias en nuestro país.

Contribución de autoría

JFBJ: Es el único autor del artículo y a desarrollado de manera única todo el desarrollo de la investigación.

Conflicto de intereses

El autor declara que en la publicación del presente artículo no hay conflicto de intereses, puesto que el autor señalado es el único responsable de lo que en el mismo se alude.

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

El artículo es parte de una Investigación colectiva desarrollada durante el periodo 2018-2020 en el marco del Cuerpo Académico Educación y Poder. Acciones con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Agradecimiento

Agradezco al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y al Cuerpo Académico ISCEEM-1 por el espacio permitido para el desarrollo del presente artículo, así como los diálogos surgidos en el marco del Cuerpo Académico: “Educación y Poder. Prácticas educativas con infancias y juventudes en condición de vulnerabilidad

Correspondencia: fedelupy@hotmail.com

Referencias

- ENDUTIH. (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares*. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>
- Bárcena, F., & Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España. Argentina: Miño y Dávila.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona
- Bolívar, A. Segovia, D., & Fernández, C. M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.
- Borda, F. O. (2017). *La verdad sentipensante*. <https://www.youtube.com/watch?v=ObBk5lxYSokSantos>.
- Castro-Gómez, S. (2005). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: Lander, Edgardo (Compilador) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe/CLACSO
- CEPAL. (2006). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2005-2006*. En: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1063/1/S0600401_es.pdf.
- CEPAL (2019). *Estadísticas e indicadores sociales. Población. Tasa global de fecundidad* https://interwp.cepal.org/sisgen/SisGen_MuestraFicha.asp?indicador=37&id_estudio=1.
- CEPAL. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2018). *Panorama Social de América Latina, 2017 (LC/PUB.2018/1-P)*, Santiago.
- Chehaibar, M. L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En: IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM, <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Cifuentes, G.M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*, Argentina-México: Noveduc.
- CONEVAL. (2018). *Medición de la pobreza. Pobreza en México*. En: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx>
- CONEVAL. (2019). “Diez años de medición de pobreza multidimensional en México: avances y desafíos en política social. Medición de la pobreza serie 2008-2018” México. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_18/Pobreza_2018_CON EVAL.pdf

- Corona, S., & Kalheimer, O. (2012). *En diálogo. metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En: IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Didriksson, T. (2020). Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social y educativa. Recuperado de IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Ducoing, P. (2020). Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna. En: IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México: UNAM. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Dussel, I. (2005). La escuela y la crisis de las ilusiones. En: Dussel, I. y Finochhio, S. (Comp.). *Enseñar hoy. Una Introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- García, A. L. (2019). “Necesidad de una educación digital en un mundo digital”, ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 22, núm. 2.
- Gogol, E. (2008). *El concepto del otro en la liberación latinoamericana. La función del pensamiento filosófico emancipador y las revueltas sociales*. Tercera edición, México: Juan Pablos.
- González, G. (2005). *Infancias. Imágenes de la sociedad*. En: Dussel, I. y Finochhio, S. (Comp.). *Enseñar hoy. Una Introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gorbach, F., & Rufer, M. (2016). *(In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*. UAM/Siglo XXI.
- Haber, A.F. (2001). Nometodología payanesa. Notas de Metodología Indisciplinada. En Revista de Antropologías No, 23 Primer Semestre. Chile: Departamento de Antropología/Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de Chile.
- INEG. (2018). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018. En: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/>
- INEGI. (2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares. <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/default.html#>
- INEGI. (2019). “Estadísticas a propósito del día mundial del internet. Datos nacionales”, México, https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/internet2019_Nal.pdf

- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Nateras, A. (2016). *Juventudes sitiadas y Resistencias afectivas*. Tomo I Violencias y aniquilamiento. Gedisa.
- Pérez, J. A. (2012). “Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo”. En: Reguillo, R. (coordinadora). *Los jóvenes en México*. México: FCE.
- PNDU. (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano. Desarrollo humano para todos*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf
- PNUD. (2019). “Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI”, Nueva York.
- Redondo, P. (2005). “Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación”. En: Dussel, I. y Finochhio, S. (Comp.). *Enseñar hoy. Una Introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2010). *Los jóvenes en México*. FCE/ CONACULTA
- Ruíz, E. (2011). “Sujetos posmodernos ¿sujetos al desamparo extremo? El exterminio de los otros: mercantilismo, guerra, genocidio”. En: *Espiral, estudios sobre Estado y Sociedad*. Vol. XIX. Núm. 52. Pp. 151-182. <https://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v19n53/v19n53a6.pdf>
- Santos, S. B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*, Buenos Aires: Clacso, En: IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Santos, S. B. (2010). *Descolonizar el saber, re-inventar el poder*. Uruguay: Trilce.
- Santos, S. B. (2009). *Epistemologías del Sur*. México: CLACSO/Siglo XXI.
- Saraví, G. (2018). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso-México, CIESAS.
- SEP. (2015). “Diagnóstico ampliado del programa de la Reforma Educativa UO82”, México, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50174/Diagno_stico_Ampliado.pdf
- Villarreal, K., & Alvarado, R. (2014). *La discriminación y exclusión de los jóvenes en América Latina*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa y CLACSO
- Valenzuela, J. M. et al. (2013). *Las Maras Identidades Juveniles al límite*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Juan Pablos Editor.

Trayectoria académica

José Federico Benítez Jaramillo

Lic. En Educación Primaria el día 24 de octubre de 1996. En la actualidad cuento con 26 años 7 meses de servicio, adquirí el grado de Maestro en Ciencias de la Educación el día 14 de enero de 2004 en la División Académica de Tejupilco del ISCEEM y el grado de Dr. En Ciencias de la Educación en el ISCEEM-Toluca. El 29 de abril de 2013.

Docente investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación, en la División Académica de Tejupilco, con plaza de Investigador Educativo Integrante del cuerpo académico Educación y Poder. Acciones con grupos en condiciones de pobreza y contextos de vulnerabilidad. Integrante de la Red Vulnerabilidad e Inclusión Social con Clave 1083/2019RPR de alcance Internacional. Investigación Actual: Vulnerabilidades Educativas y participación de infancias y juventudes en el Contexto Escolar. De los informes de Investigación se han desprendido diferentes artículos en revistas indexadas Nacionales e Internacionales, capítulos de Libros en proceso de revisión, así como diferentes ponencias. Perfil PRODEP 2016-2019 y 2021-2024.

**El método triádico de Gérard Genette y análisis de la novela mañana volveré de
Marcos Yauri Montero**

*Gérard Genette's triadic method and analysis of the novel I'll be back tomorrow by Marcos
Yauri Montero*

Recibido: 10 de diciembre 2021 Evaluado: 28 de febrero 2022 Aceptado: 09 de junio 2022

Guillermo Príncipe Cotillo

Autor corresponsal: principegf@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2882-3124>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Como citar

Príncipe, G. (2022). El método triádico de Gérard Genette y análisis de la novela mañana volveré de Marcos Yauri Montero. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 92-107.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.222>



© 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 objetivo principal del presente estudio consistió en aplicar el método triádico de Gérard Genette (1989), para analizar la estructura narrativa de la novela *Mañana volveré*. Para este efecto, se partió del principio que toda creación narrativa posee dos componentes: la historia, representada por el *qué* o plano del significado; y el discurso, el *cómo* o plano del significante. Dichos componentes fueron analizados teniendo en cuenta como soporte de estudio los aportes de la narratología y, asumiendo como método de estudio, las tres categorías propuestas por G. Genette: la modalización, la temporalización y la espacialización. Los resultados demostraron que el *corpus* global de la narrativa, se ha construido teniendo en cuenta múltiples puntos de vista, llamado focalizaciones, sumado a distorsiones del tiempo y la configuración de un espacio sociocultural extendido. Esta es concebida como una realidad heterogénea, compleja y contradictoria, en la que coexiste; especialmente el migrante andino, en condición de marginado y, peor aún, desarraigado como un *extranjero* en su propio país, simbolizado en la figura de Raúl, personaje protagonista.

Palabras clave: *triádica, heterodieético, homodieético, desarraigado.*

Summary

The main objective of the study was to apply the triadic method of Gérard Genette (1989), to analyze the narrative structure of the novel *Tomorrow I will return*. For this purpose, we started from the principle that every literary creation has two components: the story, represented by the what or level of meaning; and the discourse, the how or plane of the signifier. These components were analyzed taking into account the contributions of narratology and, assuming as a method of study, the three categories proposed by Genette: modalization, temporalization and spatialization. The results showed that the global corpus of the narrative has been built taking into account multiple points of view, called focalizations, added to distortions of time and the configuration of an extended socio-cultural space. This reality is heterogeneous, complex and contradictory, in which it coexists, especially the Andean migrant, in a marginalized condition and, worse still, uprooted, perhaps as a foreigner in his own country, symbolized in the figure of Raúl, the main character.

Keywords: *triadic, heterodiegetic, homodiegetic, uprooted.*

Introducción

La literatura se ha desarrollado a través del tiempo, particularmente en su modalidad escrita, sujeto al principio que, para existir ha requerido siempre de la participación del lector, quien, empujado inicialmente por elemental deseo de entretenimiento o recreación, dio cuenta de su particular existencia; iniciándose así, no solo su difusión por entre la colectividad de lectores sino también su primigenia teorización, la misma que posteriormente ha de llamarse teoría literaria. Dicho, en otros términos, la práctica de la lectura no solo selló la preexistencia de la literatura como género independiente, sino también marcó el derrotero de su posterior teorización, la misma que, repetimos, adoptaría la calificación de teoría literaria. Sin embargo, esta teorización no respondió todavía a un proceso de estudio sistemático, científico, ni mucho menos, sino más bien a elucubraciones subjetivas y muy personales, resultado de la particular percepción de la obra literaria. Mientras tanto, como es fácil de suponer, dicha obra existió solo para el autor, es decir para su primigenio creador.

Con el tiempo esta percepción limitada de la literatura va a cambiar radicalmente, como consecuencia de la aplicación de los presupuestos metodológicos concertados, primero, a la práctica de la lectura; y segundo, a la valoración de la literatura como género independiente. Uno de estos procedimientos usados acaso con apremio fue la hermenéutica, concentrada al principio solo a la lectura e interpretación de las llamadas sagradas escrituras, durante los siglos XVI y XVII; pero, posteriormente, ya entrados en el siglo XIX e inducidos por aportes de la filosofía de Wilhelm Dilthey (1839-1911), se extendió en el estudio y el desarrollo de la crítica literaria, entendida ahora como sistema de estudio particularizado de la literatura. Es más, la hermenéutica se expandió también, como lo afirma Gómez-Martínez (2015) a otras áreas del conocimiento, como el de las ciencias sociales y humanas en general. Este hecho obligó al lector, como lo advierte Equinoa (s/f), a adoptar nuevas y cada vez más complejas funciones como, por ejemplo, el papel de recreador (segundo creador) o decodificador de la estructura ficcional inventada por el autor; invirtiéndose así, qué duda cabe, la tradicional función de lector subjetivo en “lector con participación y movilidad activa” (Mestre, 2017); o, según Jean-Paul Sartre (1905-1980), en lector comprometido, ya que para él, el lector “tiene una actividad paralela a la del autor” (Rojas, 2005, p. 166).

Siendo así y a partir de finales del siglo XIX e inicios del XX el estudio sistemático de la literatura se diversificó aún más, motivado ahora, como ya se ha indicado en el párrafo precedente, por el desarrollo de procesos sistemáticos cada vez más complejos y diversificados. Solo así se puede explicar, por ejemplo, la propuesta metodológica de Correa y Lázaro(1997), tipificada con la denominación genérica de método temático; la de Wolfgang Kayser (1906-1960), con su teoría del “mundo representado” (personaje, acontecimiento y espacio); la de Georg Lukács (1885-1971), sustentada en los presupuestos teóricos de la filosofía marxista, así como de la exigencia de aplicar como método de estudio la dialéctica materialista. En esta misma dirección se debe ubicar también la teoría sociológica de Lucien Goldman (1913-1970), sumadas a la vez a generalización de las posturas teóricas derivadas de la semiología y desarrolladas, acaso en oposición a las propuestas teóricas del materialismo dialéctico e histórico.

Desde entonces y con aportes de la semiología sustentados desde Ferdinand de Saussure (1857-1913), se posesionaron nuevos estudio de la literatura, como el de Roland Bartres (1915-1980), filólogo e impulsor de la teoría de símbolos e imágenes y crítico de la aplicación de la teoría positivista en el estudio de la literatura; el de Román Jakobson (1896-1982), fundador del Formalismo Ruso e interés concentrado en el estudio de la forma; el de Claude Lévi-Strauss (1908-2009), impulsor del método estructuralista en el estudio de las ciencias sociales, en clara oposición a la teoría evolucionista de Charles Darwin (1809-1882), y, finalmente, el de Umberto Eco (1932-2020), intelectual multifacético que interactuó como semiólogo, filósofo, crítico literario y novelista; quien, además, postulara por la teoría de considerar a la obra literaria como una “máquina presuposicional”.

Estas referencias, como podrá colegirse fácilmente, ampliaron pues las opciones de estudio de la producción literaria, pero sustentadas ahora en la aplicación de procesos sistemáticos, científicos. Solo así se podrá entender, como un caso, la propuesta de estudiar la literaria: “desde el punto de vista del escritor, de la obra, del lector y del contexto” (Alcalá, 1997-98, p. 347).

1. Materiales de estudio

La producción narrativa de Marcos Yauri Montero es infundiosa, la misma que solo por razones referenciales, puede agruparse teniendo en cuenta dos calificaciones siguientes:

* *Como ganador de premios*: Premio Nacional de Novela, con la *Sal amarga de la tierra* (1968); *En otoño, después de mil años*, de la Casa de las Américas, La Habana-Cuba (1974); Premio de Fomento a la Cultura Peruana Ricardo Palma, por *la Sal amarga de la tierra* (1969); Premio José Gálvez Barrenechea de poesía (1977); el Premio Extraordinario Gaviota Roja, por *Así que pasen los años* (1983).

**Con comentarios aprobatorios al publicar las mismas novelas*: *María Colon* (1980), *El hombre de la gabardina* (1996), *No preguntes quién ha muerto* (1999), *Eurídice, el amo* (2004), *El misterio de la calle Loreto* (2010), *Cuando la risa es fiesta* (2011), *Un caballo en la Av. Roque y Bologña* (2015).

2. Método de estudio

Para el lector poco habitado en el estudio de la literatura la composición y estructura narrativa de la novela *Mañana Volveré* (2000), puede resultar muy compleja. Pues no es fácil acceder a su universo narrativo. De ahí que después de evaluar otras opciones de estudio, se optó por asumir el método triádico de Gérard Genette (1930-2018) en tanto que dicho estudio, según sus propias propuestas, debe partir reconociendo que la estructura de toda narrativa se sustenta en cuatro categorías: el tiempo, el espacio, los personajes y las estrategias o puntos de vista asumidas por el autor.

Se sustenta, además, como ya se ha aludido en los párrafos precedentes, en la teoría dicotómica del lenguaje (significante y significado) de Ferdinand de Saussure (1857-1913), asumidas por Gérard Genette y Roland Barthes (1915-1980); en los que se pondera el estudio

de la obra literaria, a partir del “código o lengua literaria” o “lenguaje articulado, oral o escrito” (1970, p. 9). De ahí la afirmación categórica de tipificar al texto literario como un “tejido de significantes” (Romagnoli, s/f).

Siguiendo este razonamiento la estructura narrativa es, en efecto, el resultado de una interconexión de dos elementos estrechamente ligados entre sí: la *historia*, que viene a ser el plano del significado o contenido (cadena de sucesos, acciones o acontecimientos); y *el discurso* o el plano del significante (expresión o medios a través de los cuales se da a conocer el contenido). Dicho, en otros términos, “La historia es el *qué* de una narración que se relata, [y] el discurso el *cómo*” (Chatman, 1990, p. 20). De ahí que, en el estudio de la novela *Mañana volveré*, se ha optado por asumir como soporte metodológico, la interrelación de tres categorías propuesta por Gérard Genette: la *modalización*, la *temporalización* y la *espacialización*; que, sumadas e interconectadas entre sí, han permitido explicar el contenido de la estructura global de la narrativa de Marcos Yauri Montero.

3. Descripción de resultados

La historia de la narrativa *Mañana volveré* abarca un proceso extendido; y, además, se concentra en la autobiografía del personaje principal Raúl, la misma que se formaliza teniendo como soporte del discurso, la memoria y los recuerdos individualizados del indicado personaje. Y cubre desde su niñez, aproximadamente no menos de cinco años de edad, hasta su condición de adulto y profesional.

Ahora, si se toma en cuenta el año que ocurrió el terremoto de Huaraz (1970), suceso al que se hace referencia reiteradamente en la trama de la novela y, cinco años aproximados que demoró su reconstrucción, sumados a la estancia de Raúl en la ciudad de Lima en condición de profesional, en la que se narran sucesos ocurridos en múltiples espacios de la misma, cubre un tiempo aproximado de setenta años. Constituyéndose así, la extensión tiempo–espacio del discurso narrativo, tal como se describe en los párrafos que siguen.

4. La modelización

Esta categoría alude, recogiendo la misma propuesta de Gérard Genette (1989), al “modo o punto de vista y la voz, esto es, quién ve y quién habla” (Alcalá, 1998, p. 50). Además, dicha categoría se formaliza en un “yo” protagonista, en donde se fusionan simultáneamente tres elementos: la visión, la voz y el personaje. A esta tipificación compleja la denominó Gérard Genette, como “focalización o punto óptimo del narrador” (Imbert, A., 2007, p. 244), propuestas que se adoptan en el presente estudio. Siendo así, en la estructura narrativa de *Mañana volveré*, se observa el manejo de una focalización múltiple, las mismas que se explicitan a continuación.

4.1. El narrador heterodiegético

Llamado también como el narrador de tercera persona, externa o extradiegético. Se trata de una voz que se dirige a uno o a varios personajes de manera directa; y adopta las siguientes focalizaciones:

EDUCA UMCH, 19, enero - junio 2022

***Relato de focalización externa:** se da cuando la focalización se concentra en la narración de hechos u objetos perceptibles, tangible e inconfundibles, en los que el narrador se ubica ajeno a hechos narrados y aparentemente sin deseo de comunicar su punto de vista:

En las empresas le iban diciendo que vacantes no había. En los ministerios igual. En el mejor de los casos: le avisaremos, deje su dirección. La fiebre por el dictador. El general Odría. Su fotografía colgaba por la cabeza de los funcionarios. Le recordaban la caballería que atropellaba a los estudiantes (pp. 119-120).

***Relato no focalizado o focalización cero:** aquí el narrador conoce sentimientos más íntimos de los personajes y acaso sabe más que todos ellos. Se impone restricciones mínimas a sí mismo, pues entra y sale de la mente de sus personajes. Por eso su movilidad y desplazamiento es total, es decir, discurre por distintos lugares:

La muchacha con los brazos remangados y mojados sigue en la habitación por unos segundos, después se va, mientras ella lee: ‘Notificación por cobranza coactiva’. Se enturbia la mirada. Se le revuelve la casa. Se le revuelve el estómago. Va a la cocina: ¿Te ha dicho algo? Que tiene ocho días de plazo, señora, contesta la muchacha. Pela las papas de frente al caño con un hilo de agua” (pp. 74-75).

***Relato de focalización interna:** es de uso frecuente y, está centrado en algún personaje en particular. En algunos casos es intenso, fijo, en donde el conocimiento del narrador es equivalente al del personaje; y en otros, es variable, porque se da en número limitado de casos. He aquí un caso de focalización interna variable:

Pero antes de su divorcio, y de su venida a Lima, estuvo en Chile (...)

-¿Huir del recuerdo de Hans?

Gigi se sonrojó. Se sonrojó cuando se dio cuenta que la carta no la firmaba Jorge Vidal. Pero antes de esa carta, había una historia. En Chile se vinculó al MIR. Y en lugar de su reencuentro, lo que halló fue el amor. Se le presentó en la persona de un profesor universitario. En un apartamento de la Calle Maipú conoció a su esposa y su hijita de cuatro años. Llegó a quererlo mucho (...) Y ahora en su recuerdo la imagen de Allende, asesinado en la silla presidencial, cubierto con la bandera chilena, y avenidas, calles y más calles colmadas de gente, de voces que corean y vitorean a la revolución (pp. 197-198).

4.2. El narrador homodiegético y auto diegético

En esta modalidad la participación del narrador se da en condición de protagonista, por eso Imbert (2007), la denominó narrador en primera persona; es decir, “quien cuenta lo que siente, piensa, hace, observa o sus elucubraciones” (Genette, 1989, p. 253). Sin embargo, no depende que sea él necesariamente homodiegético, puesto que un narrador

heterodiegético puede penetrar también en la conciencia de sus personajes y narrar desde ese punto de vista.

Siendo así, en la estructura narrativa de la novela *Mañana volveré*, se encuentran dos casos: el primero, cuando el narrador heterodiegético cede la palabra a un narrador homodiegético: Raúl; y segundo, cuando él “ve el mundo a través de los ojos de su conciencia”, se convierte en narrador testigo; pero cuando “la información es proporcionada por el yo-personaje o por el yo-narrador”, se convierte en narrador-protagonista; haciendo que el conocimiento del narrador y del personaje son pues equivalentes, tal como puede percibirse en los siguientes casos:

***El narrador testigo:** es el que observa los hechos por medio de su conciencia, así como de manera directa. El narrador es el que cuenta lo que ha ocurrido u ocurre en su conciencia y en su entorno:

Tardé en encontrar los míos. Luego del hospital, de campamento en campamento fui preguntando. Nadie me daba noticias. Después de caminar y caminar, durante dos días, de preguntar y preguntar, al fin di con ellos. Estaban en Mulinupampa, en una ramada. Nos abrazamos y lloramos, mi padre no se cansaba de decirme, ¿cómo has venido, hijito? (p.218).

***El narrador de focalización fija:** esta focalización predomina en la estructura general de la narrativa, donde el “narrador es efectivamente el protagonista de su relato” (Genette, 1989, p. 299). Caso patético es cuando el personaje Raúl, fruto de su propia percepción, muestra un mundo real en términos siguientes:

Llegamos a Canchaque con la noche encima. Sí, don Felipe tenía muchas amistades, muchos familiares. Dormimos allí, y nos quedamos todo el día siguiente. El aire olía a azahar. Las calles lucientes. Las casitas con terrazas. La placita al fondo. El paseo por la campiña. Las naranjas colgaban al alcance de las manos. El trapiche. Las colinas verdes, todas sembradas de naranjales y caña. En la tarde ya no pude masticar, las encías me dolían por las tantas naranjas que me comí...” (sic), (p. 137).

***El narrador de focalización interna variable:** también tiene presencia extendida, y se observa cuando el narrador asemeja su conocimiento al de un personaje, es decir, a su mundo interior. Y se asocia después a hechos que corresponden a la segunda persona, en una especie de trastocamiento de segunda a monólogo interior:

Acabaste de saber su apellido, Raúl. En esa hora, cuando el mundo se apagaba. Al regresar al hotelito con el anciano, sabías que Inés se quedaba en la terraza, convertida en recuerdo. Jamás supiste de ella. De tiempo en tiempo, su imagen se acrecía en tu memoria, y el recuerdo lo mantenía allí, inmarchitable, asida al brazo de su novio, mirando el pueblito. Y una vez, Raúl, en Lima conociste a una chica. Es ella pensaste. El mismo rostro, los mismos ojos, la nariz respingada, y el mismo acento en la voz. Cuando te dio su nombre no la creíste (p. 144).

A esta focalización de segunda persona, se suma la del **monólogo interior**. Esta puede decirse que es como una derivación del narrador heterodiegético:

No. No puedes evitarlo. Déjala hacer sus compras. Entre tanto, desde la esquina mira esa escena. Claro, la conoces de memoria, pero otra cosa no puedes hacer. Te dije que a las diez estaría lista. Pero, ¿ves? ¡Recién acaba de pasar! No reniegues. No resolverás nada. Mira el camión que entra levantando polvo. ¿Ah? ¿Sí? ¿Sería?, tiene que ser así. ¿O acaso quieres que sus vecinos se den cuenta? Imagínate un poco. Es posible que repita las mismas palabras, los mismos gestos. Y lentamente, sin que exhales una sola queja, deja que el tiempo te succione. Un tiempo vacío como el desierto (pp. 99-100).

5. La temporalización

En la narrativa el sentido de tiempo asume variadas funciones, muy propias a la naturaleza particular de su estructura. Para entenderlo es necesario diferenciar: el tiempo de la historia y el tiempo del relato.

**El tiempo de la historia:* está configurado en sentido lineal, hecho que indica que los acontecimientos o los sucesos narrados tienen un inicio y un final. Su cuantificación en números es imposible; sin embargo, existen alusiones a ciertas referencias o marcas temporales, representado por sucesos a los que se alude en la estructura narrativa, hechos que nos permite fijar su tiempo de manera aproximada. En este sentido, el inicio del tiempo está asociado a la niñez de Raúl, cuando recuerda “cogido de la mano de su madre” (p. 9); luego hay referencias de sus estudios de primaria, secundaria y universidad (que termina a los 23 años); y, finalmente, cuando ya está trabajando en la ciudad de Lima en condición de profesional y doctor en economía.

Entonces, si se tiene en cuenta los años transcurridos en torno a referencias sobre Raúl, es decir, desde su niñez hasta su actividad profesional en la ciudad de Lima, más sumados a cinco años de reconstrucción de Huaraz (1975), aludida por el mismo personaje en su último viaje a ella, el límite de la historia cubre aproximadamente un lapso de setenta (70) años; fijándose así, el tiempo de extensión o duración de la historia.

El **tiempo del relato:** el tiempo, en cambio, está limitado a sucesos individuales y la situación particular de cada personaje. Por eso, estos relatos se caracterizan por su brevedad, es decir, por el tiempo corto que se consume. Además, dicho tiempo del relato se manifiesta a través de múltiples alteraciones o distorsiones, las mismas que se describen a continuación.

a. Distorsiones del orden

La distorsión del orden del tiempo se manifiesta a través de las **anacronías**. Esto es, por la evocación repetitiva que hace Raúl (personaje-protagonista) de su niñez, creándose así la base o grado cero del suceso o acontecimientos. Dicha temporalización anacrónica se expresa a través de dos niveles: la prolepsis y la analepsis.

***La prolepsis:** se expresan como adelanto o anticipación de los hechos y, por lo tanto, aparecen añadidos al tiempo de la narración base:

La pena me dominó como aquella vez de *Cuando el Destino nos Alcance* (Que vi en Cine San Antonio). El mundo en el año 2030. Contaminado y hambriento. Se alimenta de galletas de carne humana. El viejito cuya vida enlaza el pasado con el presente. Enloquecido va al *Asilo* a buscar la paz. Se tienden en la larga meza, auxiliado por los médicos y una linda enfermera que no hablan, solo sonrían. Con Vivaldi *in crescendo* ve en el Ecran de la bóveda, lo que el mundo deslumbrado por el poder perdió para siempre. (p. 104).

***La analepsis:** en la narración se produce como una especie de salto al pasado, y varía según su particular referencia a los personajes. Pues se trata de un tipo de narración retrospectiva, las mismas que en la novela son múltiples. El siguiente caso, aludido al personaje Sofía, es harto ilustrativo:

Y Sofía imaginaba a su hermano espiritual. Vivía en una bella ciudad. En una mansión. Se paseaba por avenidas hermosas. Pero en el momento que le iba a alcanzar se le hacía humo entre la elegante multitud. No creía que era guardia civil. Eso era despreciable para Marcelino. Debe ser realmente rico, pensaba en casa; debe tener automóvil y un chalet, decían en todo Huancabamba. Así es, coreaban sus amigos, porque en Lima sí que se progresa (p. 90).

b. **Distorsión de la velocidad**

Corresponde a la distorsión o alteración del tiempo de la historia o del relato; y se manifiestan a través de los siguientes recursos: la elipsis, el resumen, la escena y la pausa descriptiva.

***La elipsis:** se refiere a tiempo del relato que equivalen a cero; es decir, son tiempos no dichos explícitamente. Son, más bien, tiempos que se deducen respecto de la vida de cada personaje. De ahí que haya pues tiempo no dicho, por ejemplo, sobre las particularidades de la niñez de Raúl, de sus estudios de primaria, secundaria y universidad. No se describe, solo se menciona. Igual ocurre también con otros personajes. Son como para ser completados por el lector.

***El resumen:** acelera el ritmo de la narración a través de una economía descriptiva, hecho que implica la construcción lexical breve, corta, de frases a veces de una sola palabra:

Se sacian de esa magia y desandan lo andado. No entran en ‘Trixy’, ni en ‘Elégance Boutique’. Farolas. Vitrinas. Esa mescolanza de europeo e indio en las fachadas. Entran en ‘El Arbolito’. Sus ojos se acostumbran a la media luz. Se sientan a una mesa de pino. Ordenan un pastel de chocolate. El tronco de la enredadera en el centro. Las cabezas de las parejas que se besan. El menaje que imita al de un mesón de *Los tres mosqueteros* (p. 178).

***La escena:** corresponde al uso del diálogo; y, en la novela, su uso es escaso. Con este recurso el nivel temporal de la historia y el relato se equilibran. Sin embargo, se observa que el lenguaje u organización sintáctica del diálogo no es con el fin de resaltar dicho recurso sino, más bien, para ponderar el predominio de su carácter narrativo, razón por la que termina siendo retórico, descriptivo:

-¿Te acuerdas de la esquina de la calle del capulí?

-¡Cómo no! La esquina donde vivías. La lluvia que te despertaba. Los tangos...

-Todo eso, Madeleine. Allí terminaba la ciudad. Al otro lado estaban los campos. Florecían los capulíes, en las huertas de verduras y fresas.

Madeleine Phillips calla. Piensa: ¿Qué me pasa? ¿Por qué este aleteo en mi pecho? ¿Por qué me sube esa cosa que no puedo sufrir?

-He estado en Huarás, Madeleine.

-Algún día tengo que conocerla. (p. 255).

***La pausa descriptiva:** es predominante y su propósito se resume en la necesidad de “consumir texto, pero no el tiempo” (Alcalá, 1998, p.355). En efecto, la narración se concentra en la descripción detallada del espacio y, por lo tanto, el consumo del tiempo es casi cero. Hay pues ahorro de tiempo de modo inconfundible:

Ella está con un pantalón azul de lana y tricota roja. Se agacha y sus caderas se la dibujan. Agarra una papa, y se yergue preguntando el precio. Ahí se cierra esa rendija, y vuelve a verla, como a una burguesita caprichosa que va de compras por gusto. Ocho soles, mamita, dice la mujerona, y Sofía sin hablar nada sigue contoneándose por entre sacos y amas de casa gordas y acholadas, y chiquillos haraposos y una que otra ama presentable. A dos metros, escoge cebollas, las pone en el plato de la balanza. El muchacho se las pesa. Es buena señora, es fresca, recién ha llegado de la Sierra (...) Pisan cáscaras, huesos, corazones de palta. Se tropiezan con los cargadores y las cestas de las compradoras. Ese olor de barros y orines. De frutas y hierbas que se maceran. Pero él, aspira el aroma de cedros y cipreses, y se hace la idea de estar en un mercado Persa (pp.70-71).

c. Distorsión de frecuencia

Esta categoría se refiere a la repetición consecutiva de los hechos narrados, generando así en el relato tres niveles de distorsión de frecuencia: singulativo, singulativo anafórico y repetitivo o iterativo.

***Relato singulativo:** es cuando el relato se repite una sola vez dentro de la composición de la historia, como el caso de los efectos de la peste de la gripe:

Amaneció temblando. En la escuela no pudo leer, ni escribir, ni cantar, y tampoco respondió bien a las preguntas de Historia Peruana. A su tristeza se sumaba la vergüenza que sintió, cuando su maestra le dio un manotón, el día anterior, en el recreo. Pero escondía su angustia. Cuando sus compañeros le hablaban, demostraba estar bien, aunque eso le costaba mucho trabajo (p. 18).

***Relato singulativo anafórico:** se da cuando hay reiteración de los sucesos ocurridos, particularmente en torno a hechos relacionados con personajes más visibles de la narrativa, como Jenny, Sofía, Madeleine Phillips y Madeleine Osorio, sumados al de Bayona Osorio. El relato sobre ellos es reiterativo, se suceden uno tras otro, según cómo están predispuestos en la secuencia narrativa.

***Relato iterativo:** se refiere a la repetición del relato. Caso emblemático es la reiteración del relato en torno al acontecimiento telúrico de Huaraz en 1970. Los resultados nefastos viven y son permanentes en la memoria de Raúl. Uno de ellos es cuando se describe la caminata que hizo por dos días consecutivos de Casma a Huaraz:

Fue muy duro caminar bajo ese sol de junio. De la carretera apenas existían trechos... ¡Tregar por entre pedrones, cactus y tierra blanda que nos hacía caer! Al atardecer apenas habíamos comenzado a ascender la montaña. Busquemos un sitio para pernoctar, sugerí. Nadie estaba sereno. En cualquier rato había un temblor y nos sepultaba un derrumbe (...) Tendido en el suelo miraba el cielo. Recordaba. (pp. 215-216).

6. La espacialización

El espacio de la narrativa se configura en connivencia a la amplitud social y cultural que se pretende describir debido acaso a la necesidad de representar un universo amplio y a la vez disímil, como es el caso del país, visto como una realidad heterogénea, contradictoria que se configura en el contexto global del *corpus* narrativo. Dicho, en otros términos, se trata de un espacio verbal configurado en tanto resultado de las “relaciones privilegiadas con la acción y el personaje” (Garrido, 1996, p. 211). Lo que significa que el espacio es donde sucede la acción; y el personaje, es quien complementa con su actuación dicho espacio. Siendo así, en la trama de la narrativa existen múltiples espacios, tanto físicos y psíquicos que funcionan como una especie de soporte de la acción; los personajes, igualmente, ejercen influencia determinante sobre la trama, a efecto de constituir finalmente la estructura global de la narrativa.

En suma, la configuración del espacio tiene carácter extensivo, en tanto que se sujeta a la necesidad de extender la configuración de un contexto sociocultural cada vez más amplio, acaso tratando de representar metafóricamente la realidad del país en su totalidad. Siendo así, existen dos clases de espacio claramente diferenciados: el abierto y el interno.

a. Espacio abierto o extensivo

El espacio abierto o extensivo empieza a configurarse desde la ciudad de Huaraz, en donde esta concentra la historia de la niñez y juventud de Raúl; luego, se abre a Lima, pero aludiendo rápidamente a Trujillo, en donde estudió su universidad, pero sin dejar de aludir a otras ciudades conexas según referencia a otros personajes que interactúan dentro de la historia. Se concentra finalmente en la ciudad de Lima. De ahí su descripción primordial a ella y luego a la ciudad de Huaraz. Sobre esta dice:

Huarás era una ciudad que no podía precisar, pero le hacía soñar: en sus columnas y patios encontraba algo de las ciudades que anhelaba conocer, Manolo decía que en una casona que sospechaba cual era, se hospedó Bolívar y allí bailó con una linda huarasina, ¡mi bisabuela!, y que también fue la cuna de Toribio de Luzuriaga y Mejía, el primer Mariscal del Perú, su efigie estaba en la Sala de Sesiones del Concejo. (p. 66).

Pero estas descripciones y acaso más detallistas son las que corresponden a la ciudad de Lima. Se concentra de manera especial en los distritos de Miraflores, la Victoria (La Parada), San Martín de Porres (en donde vive Sofía). Su propósito podría deberse a la necesidad de mostrar una realidad contradictoria, social y económicamente, justamente en la capital del país. Respecto a Miraflores, por ejemplo, dice:

Ese salón *Casiopea-Tea-Room*, frente al Parque Diagonal de Miraflores. Por sus ventanas la niebla. El smog sobre el Cine Pacífico. Los coches lujosos. Las muchachas rubias de párpados verdes, con sombreros *floppy*, en blue jeans o botas. Muchachas Jimmy Hendrix o Jesucristo Super Star. Exposiciones de cuadros sobre el pasto húmedo. Los barbudos pintores que tiritan y fuman puchos. (p. 32).

Por otro lado, existe también alusión y descripción menos detallista del espacio en el interior del país, como el caso de la ciudad de Huancabamba, en Piura o el de Trujillo, en cuya universidad estudió Raúl, de San Ramón en el Centro del país; así como del extranjero, California, en donde vive Gigi, es originaria de Mendoza, Argentina o de Chile de Salvador Allende, cuyos contextos espaciales no son desarrollados con *in extenso*.

b. Espacio interno o subjetivo

Son espacios que no son visibles desde el punto de vista de observación directa. Se capta y se interioriza por intuición o deducción de lógica simple. El caso de la descripción de los espacios del hotel donde Raúl experimenta encuentros de pareja con Sofía, es harto ilustrativo:

En la habitación del hotel, mientras Sofía coloca su bolsa en la mesa, Raúl oye o le parece oír el trino de un pájaro. Parado en medio, lucha por conservarlo. Se pregunta, si será un pájaro de hierro; y por la ventana abierta, hace resbalar su mirada por las paredes amarillas de un edificio, y no descubre nada más que hollín y telarañas. La

dulzura de ese trino, le hace soñar con un pájaro oculto en un follaje que sonrío más allá del cielo oscuro que cuelga como un globo sobre los edificios. Se dice: no es un pájaro de hierro, si he pensado así, es porque es increíble que aún puedan vivir gorriones, sobre todo gorriones que salen a cantar... (p. 46-47).

Son pues descripciones asociadas a un estado de ánimo que resalta la precariedad y fugacidad del tiempo, el mismo que genera sentimientos de tristeza o nostalgia. Descripciones como aquellas son repetitivas, manifestadas en circunstancias diversas y asociadas siempre a la situación de algún personaje en particular.

Conclusiones

La aplicación sistemática del método triádico de Gérard Genette en el estudio de la novela *Mañana volveré*, de Marcos Yauri Montero, ha sido acertada en tanto que ha permitido desentrañar la compleja y aparente organización enrevesada de las categorías y elementos formales que constituyen su estructura narrativa.

El haber asumido como soporte del estudio la interrelación de las tres categorías (la modalización, la temporalización y la espacialización), ha resultado no solo una buena propuesta metodológica, sino también una guía didáctica para analizar y describir con rigurosidad sistemática necesaria, el plano del significante de la estructura narrativa.

Consecuentemente, a partir del plano del significado, ha sido posible deducir que el propósito liminar del narrador, ha sido representar metafóricamente, la compleja y contradictoria realidad social, económica y cultural que define al país; contexto en el que los migrantes, representado simbólicamente por el personaje principal y protagonista de la historia, Raúl, interactúan en condición de marginado y peor aún desarraigado como una especie de “extranjero” en su propio país.

Y teniendo en cuenta el mensaje que se configura por deducción de la categoría de especialización, se entiende que el narrador Marcos Yauri Montero, ha apostado por la construcción de una novela total, en tanto que se refleje en ella, metafóricamente, la compleja y contradictoria realidad social, cultural y económica del país; concordando acaso, en este sentido, con la propuesta del narrador José María Arguedas (1911-1969), quien también propusiera representar metafóricamente a “Todas las sangres” del país; y, además, con inocultable propósito de enrostrarlo con una actitud contestataria y denuncia respectiva.

Contribución de autoría

GPC: Es el único autor del artículo y a desarrollado de manera única todo el desarrollo de la investigación.

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

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

El artículo es parte de una Investigación colectiva desarrollada durante el periodo 2018-2020 en el marco del Cuerpo Académico Educación y Poder. Acciones con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Agradecimiento

A la Universidad Marcelino Champagnat.

Correspondencia: fedelupy@hotmail.com

Referencias

- Alcalá, P. (1998). La aplicación del modelo de análisis de la estructura narrativa propuesto por G. Genette a la novela *La sombra del ciprés es alargada*. *Rev. De Filología y su Didáctica* N° 20-21. Universidad de Sevilla.
- Aubés, F. (2000). de la Universidad de París III-La Sorbona, Nouvelle (reproducido en contratapa de la novela *Mañana volveré*).
- Barthes, R.(1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Centro. América latina.
- De Saussure, F. (1965). *Curso de lingüística general*. Losada
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Taurus Humanidades.
- Eco, U. (1986). *Cómo se hace una tesis*. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura, 6ª. Ed. Gedisa S.A.
- Eguinoa, A (s/f). El lector alumno y los textos literarios. Investigación. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_34/el_lector-_alumno.htm
- Garrido, A.(1996). *El texto narrativo*. Editorial síntesis
- Genette. G. (1989). *Figuras III* Traducción de Carlos Manzano. Editorial Lumen
- Gómez-Martínez, J. (2015). Glosario. Introducción a la literatura. <https://www.ensayistas.org/curso3030/glosario/h-l/hermeneutica.htm>
- Imbert, A. (2007). *Teoría y técnica del cuento*. Editorial Ariel (4ª. Ed.)
- Mestre, A. (2017). El papel del lector en la postmodernidad. *Entreletras*. <https://www.entreletras.eu/letras/el-papel-del-lector-la-posmodernidad/>
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Buenos Aires: Edit. Fundamentos. <https://isaimoreno.files.wordpress.com/.../morfologc3ada-del-cuento-vladimir-propp>
- Rojas, M. (2005). Ideas precursoras de Jean Paul Sartre sobre la literatura en el marco de las teorías contemporáneas. <https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/-c517c701-8235-4dd7-9b4b-37c532618f42/content>
- Todorov, T. (1976). *Introducción a la literatura fantástica*. Editorial Seuil
- Yauri, M.(2000). *Mañana volveré*. Editorial San Marcos (2da. Ed.).

Trayectoria académica

Guillermo Príncipe Cotillo

Doctorado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y trabajó como docente en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco (1973-1990), Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, Escuela de Post-Grado (2000-2010), Universidad N. Federico Villarreal (Escuela de Literatura: Pre y Post- Grado, 2000-2011) y Universidad Inca Garcilaso de la Vega (Pre-grado Facultad de Derecho de 2002-2012). Asimismo, fue Rector (e) en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, (1985), Vice-Rector Académico de la Universidad Hermilio Valdizán (1986-1989), Vice-Presidente Académico de Comisión Reorganizadora de Universidad de Iquitos (1998) y Decano de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (Universidad Hemilio Valdizán, 1983-1986).

Las trayectorias educativas como categoría analítica. Aportes desde el campo de la sociología de la educación

Educational trajectories as an analytical category. Contributions from the field of sociology of education

Recibido: 5 de agosto 2021, Evaluado: 14 de enero 2022, Aceptado: 17 de mayo 2022

Carina Viviana, Kaplan

Autor corresponsal: kaplancarina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3896-4318>
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Marcela, Leivas Argentina

marcelaleivas81@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6379-7895>
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Como citar

Kaplan, C. y Leivas, M. (2022). Las trayectorias educativas como categoría analítica. Aportes desde el campo de la sociología de la educación. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 108-121.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.263>



© 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 se propone enriquecer el estudio analítico de las Trayectorias Educativas a partir de recuperar de la Sociología de la Educación aportes de los enfoques Estructural Genético de Pierre Bourdieu y de la Sociología Figuracional de Norbert Elías. Entendiendo que dicha categoría es fundamental para conocer la desigualdad educativa y los desafíos de un tiempo histórico que requiere la ampliación de horizontes de oportunidades simbólicas para los sectores sociales más afectados por las consecuencias del capitalismo salvaje, se recupera de ambos enfoques, tres concepciones: 1. la realidad debe entenderse en una doble dimensión objetiva y subjetiva; 2. ambas dimensiones de lo real se expresan en el sentido práctico que subyace a la puesta en juego de Estrategias de Reproducción Social; y 3. La realidad social debe entenderse en su génesis, reconstruyendo las luchas que le han dado origen. Recuperar de estos enfoques dichas concepciones, permitirá profundizar la investigación sobre las concepciones de tiempo, rendimiento y sujeto que subyacen al estudio analítico de las Trayectorias Educativas, complejizando el conocimiento de otras temporalidades, recorridos y sujetos, propios de procesos sociales, históricos y relacionales.

Palabras clave: *trayectorias educativas, sociología de la educación, enfoque estructural, genético, sociología figuracional, temporalidad.*

Summary

This article aims to enrich the analytical study of Educational Paths from recovering from the Sociology of Education contributions from the Structural Genetic approaches of Pierre Bourdieu and the Figurative Sociology of Norbert Elías. Understanding that this category is fundamental to know the educational inequality and the challenges of a historical time that requires the expansion of horizons of symbolic opportunities for the social sectors most affected by the consequences of wild capitalism, recover from both approaches, three conceptions: 1 Reality must be understood in a double objective and subjective dimension; 2. Both dimensions of the real are expressed in the practical sense that underlies the implementation of Social Reproduction Strategies; and 3. Social reality must be understood in its genesis, reconstructing the struggles that have given rise to it. Recovering from these approaches these conceptions, will allow to deepen the investigation on the conceptions of time, performance and subject that underlie the analytical study of the Educational Paths, complicating the knowledge of other temporalities, routes and subjects, own of social, historical and relational processes.

Keyword: *educational paths, sociology of education, structural approach, genetic, figurative sociology, temporality.*

Introducción

La preocupación por conocer cómo se manifiesta la desigualdad educativa remite al estudio de las trayectorias de los propios agentes que participan del sistema educativo. Asistimos a un tiempo histórico que requiere de la ampliación de los horizontes de oportunidades simbólicas de los sectores sociales más afectados por las consecuencias del capitalismo salvaje cuyo signo más evidente es la exclusión.

En este artículo se intenta colocar la potencialidad de los enfoques Estructural Genético de Pierre Bourdieu y de la Sociología Figuracional de Noerbert Elías para dar cuenta de lo estratégico del uso de la categoría de Trayectorias Educativas en el marco de los debates acerca de las contribuciones que el sistema escolar realiza a la reproducción y producción de las desigualdades socioeducativas.

Bordeando el concepto

Podría decirse que la categoría de Trayectorias Educativas¹ (TE) tiene, al menos en el campo de la educación argentina, dos etapas. La primera, vinculada a una concepción tradicional que entendió a la escuela como un dispositivo de Estado capaz de homogeneizar a la población. Allí, las TE serán caracterizadas a través de estudios estadísticos, que indicarán recorridos sujetos a estándares que medirán dos variables: tiempo y rendimiento. Siendo así, medir el tiempo, será producir información en relación a cuánto los agentes se alejan o acercan a una referencia temporal única del tipo monocrónica (Terigi, 2009). Medir el rendimiento, permitirá cuantificar las cualidades desplegadas por sujetos múltiples. Unificando en valores cuantitativos pre-establecidos los diversos tránsitos escolares. Serán dualidades valoradas numéricamente que “medirán” en cuanto el sujeto se alejó o se acercó de aprendizajes pre-determinados (Coleman, 1966; Banks, 1970).

Al respecto, no puede dejar de indicarse que esta perspectiva no solo se sostiene en un tiempo monocrónico y en un rendimiento pre-establecido, sino que además crea un mecanismo muy potente a partir del cual logra ubicar la responsabilidad de los diferentes recorridos y rendimientos sobre el propio sujeto. ¿Cómo lo hace? A través de la biologización de los desiguales recorridos y rendimientos que traslada al sujeto una responsabilidad que es inherentemente social (Kaplan, 2008).

El Planeamiento Educativo en tanto disciplina estratégica en la gestión del Sistema Educativo nacional, construirá indicadores para medir el impacto de sus iniciativas en función de este único tiempo y rendimiento. Los Indicadores de Eficiencia Interna se plantean como metodología para evaluar el movimiento de alumnos y su trayectoria escolar entre dos años lectivos consecutivos, y se obtienen por la aplicación del Método de flujo de Alumnos. Entre

1 Aunque autores realizan una diferenciación pertinente al respecto de si trata de Trayectorias Educativas u Escolares, aquí se opta por la primera denominación, entendiendo que la misma permite integrar a estudio aquellos procesos vinculados, además de con lo escolar, con las trayectorias formativas por fuera de las instituciones formales de educación. Ver: Bracchi y Gabbai, 2013.

ellos, se desagregan: Tasas de Promoción Efectiva: indica el porcentaje de alumnos que se matriculan en el grado / año de estudio siguiente en el año lectivo siguiente; Tasa de Repitencia: indica el porcentaje de alumnos que se matriculan en el mismo grado / año de estudio en el año lectivo siguiente; la Tasa de Abandono Interanual (Deserción): indica el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente en ningún año de estudio; y Tasa de Reinscripción: que refiere al porcentaje de alumnos que se matriculan por segunda vez o más en un año de estudio en el que ya se habían inscripto en algún ciclo lectivo anterior, sin completar su cursada (Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo Dirección de Información y Estadística, 2007: 2).

Frente a estos enfoques, el desarrollo de los enfoques críticos de la sociología de la educación develó cómo la función igualadora y homogeneizadora de la educación era solo una ilusión capaz de ocultar las dinámicas de desigualdad inherentes al propio sistema escolar (Boudelot & Establet, 1975; Bourdieu & Passeron, 1972). A partir de allí, el campo de la investigación educativa logra resignificar, empírica y teóricamente, las concepciones de tiempo monocrónico, rendimiento predeterminado y sujeto único, pudiendo comenzar a reconocerse como legítimos otros tiempos, recorridos y sujetos, propios de procesos ya no meramente biológicos sino sociales, históricos y relacionales.

La concepción alternativa incorporará un tiempo histórico diferencial al hegemonícamente establecido (Bracchi & Gabbai, 2013), el tiempo será “procesos” que de múltiples maneras comienzan, avanzan y retroceden. Se observarán ahora “trayectorias escolares reales” (Terigi, 2008), de sujetos situados en una época, en un territorio, y en un entramado relacional e institucional determinado.

Así, interpretar la TE de una o un estudiante, implicará conocer las múltiples configuraciones que las determinan y que han ayudado a construir no solo su biografía escolar sino también su biografía social (Nicastro, 2012; Kaplan & Fainsod, 2006, Kessler 2003; Kantor, 2001)

Ahora bien, esta segunda etapa ha sabido configurar al menos dos grandes ejes de abordaje que pueden ser interpretados como complementarios. Uno, cuyas indagaciones están preocupadas por problematizar las condiciones de escolarización, las formas tradicionales de una escuela secundaria pensada para seleccionar y/o expulsar (Kessler, 2003; Tiramonti, 2004) y visibilizar experiencias pedagógicas alternativas, novedosas, e inclusivas de escolaridad (Briscioli, 2013; Kantor, 2001), proyectando estrategias de trabajo diversas, entre ellas “mapas de trayectorias y accesibilidad didáctica” (Terigi, 2005), o la reducción de la “vulnerabilidad educativa” (Terigi, 2009). Otro, posicionado en la tradición disciplinar de la Sociología de la Educación, que busca conocer las trayectorias educativas a partir de interpretar cómo en el espacio escolar se configuran construcciones estructurales y simbólicas que legitiman la desigual distribución de capitales económicos, culturales y sociales (Bourdieu, 1979; Montes & Sendón, 2006; Kaplan, 2008; Kaplan, 2013).

Aporte desde el enfoque estructural – genético y de la Sociología Figuracional

Como se plantea en la presentación, conocer el comportamiento de la desigualdad educativa en la contemporaneidad desde el estudio de las TE cobra especial potencia si se recuperan aportes del enfoque “Estructural Genético” de Pierre Bourdieu y algunos elementos de la Sociología Figuracional de Norbert Elías.

Aquí proponemos recuperar tres concepciones nodales, compartidas por ambas propuestas teóricas: por un lado, que la realidad debe entenderse en una doble dimensión objetiva y subjetiva; por otro que ambas dimensiones de lo real se expresan en el sentido práctico que subyace a la puesta en juego de Estrategias de Reproducción Social; y finalmente que dicha realidad debe entenderse en su génesis, reconstruyendo las luchas que le han dado origen.

1. La realidad social debe conocerse en su doble dimensión objetiva y subjetiva.

Para el enfoque Estructural – Genético conocer la realidad social implica establecer simultáneamente, una “física social”, una estructura objetiva “cuyas articulaciones pueden ser materialmente observadas, mensuradas y cartografiadas independientemente de las representaciones que se hagan de ella quienes la viven” (Bourdieu y Wuaquant, 2005: 32); y un entramado relacional, la interacción que sucede en dicha estructura “...el producto emergente de las decisiones, acciones y cogniciones de individuos consientes y alertas, a quienes el mundo se les presenta como inmediatamente familiar y significativo” (Ibídem: 2005: 34-35), en otras palabras la “...objetividad de segundo orden bajo la forma de sistemas de clasificación, esquemas mentales y corporales, que funcionan a manera de patrones simbólicos para las actividades prácticas” (Ibídem, 2005, p. 32). Desde esta perspectiva, el análisis de las trayectorias educativas requiere comprender que los límites objetivos configuran un sentido a los límites subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que se puede o no se puede proyectar para la propia carrera social y escolar (Kaplan, 2013).

La noción de “campo” es el concepto que permitirá indicar dicha física social, “... microcosmos sociales (...) espacios de relaciones objetivas que son el sitio de una lógica y una necesidad específica e irreductible” (Bourdieu & Wuaquant, 2005: 154), “...una configuración relacional dotada de una gravedad específica que se impone sobre todos los objetos y agentes que se hallan en él” (Ibídem: 45), una estructura de probabilidades determinada por la correlación de fuerzas que operan y que lo afectan de manera tal que lo constituye en lo que “es”.

El microcosmos social que determina el sitio que las instituciones educativas ocupan en el espacio social, está hegemonizado por la órbita del Estado, aquello que Pierre Bourdieu consideró como “meta campo del Estado” refiriéndose al,

“...resultado de un proceso de concentración de diferentes especies de capital, capital de fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor, informacional, capital simbólico, contracción que, en tanto tal, constituye

al Estado en detentor de una suerte de meta-capital que da poder sobre las otras especies de capital y sobre sus detentores” (Bourdieu, 1993: 52)

Desde esta perspectiva, la escuela como dispositivo institucional del Estado, “...*contribuye* a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, la reproducción de la estructura del espacio social” (Bourdieu, 2008: 108). ¿Cómo lo hace?, a través de mecanismos que le son propios. Entre ellos, la producción de “violencia simbólica”, “trabajo pedagógico” o la “autoridad pedagógica” (Bourdieu & Passerón, 1972), logrando que, “el éxito escolar dependa principalmente del capital cultural heredado y de la propensión a invertir en el sistema escolar” (Bourdieu, 1999: 104).

Por su parte, la categoría de “habitus” permitirá identificar la dimensión interactiva de la realidad social, a partir de conocer aquellos esquemas preceptuales y valorativos que los agentes educativos emplean para captar los objetos sociales (personas, relaciones, e instituciones). Los habitus, que expresan corporalmente aquella física social, son aprehendidos en el curso de una biografía social y profesional que orientan las prácticas según “puntos de vista” adquiridos según la posición que se ocupa en la estructura social. (Roovers A. 2008).

En relación al aporte de la Sociología Figuracional de Norbert Elías a la superación de la dicotomía entre lo objetivo y subjetivo, se recupera en este trabajo aquella concepción de que propone el autor a partir de la cual se “abandonan los planteamientos problemáticos y los antagonismos de las posturas objetivistas y subjetivistas” (Navarro, 2005:2), pudiendo así identificar el tiempo como un “dato social y una síntesis simbólica de alto nivel que se ha desarrollado en el decurso de los siglos y que se ha ido aprendiendo y transmitiendo arduamente de generación en generación” (Ibídem). Aquí el habitus, para Elías, se constituye en las relaciones entre la sociogénesis, impresa en los grupos sociales y la psicogénesis individual (Elías, 1994).

2. Sentido práctico que subyace a la puesta en juego de Estrategias de Reproducción Social

El interjuego dialéctico entre esta doble dimensión de lo real, es posible de ser conocido gracias a que se inscribe en “...un sentido práctico que implica el encuentro cuasi milagroso entre un habitus y un campo social, es decir, entre la historia objetivada y la historia incorporada” (Gutiérrez, 1994, p. 68).

Las posibilidades de sentido que las prácticas pueden internalizar en los agentes sociales, expresan los límites objetivos del campo, las posibilidades habilitadas a partir de la acumulación de un determinado capital cultural, económico o social. Ellas se establecen a partir de las distancias y acercamientos relacionales entre grupos sociales que compiten por posicionarse en lugares cada vez más estratégicos, en función de lo que cada grupo social comparte, las posibilidades estilísticas de determinada condición de clase. Dada las relaciones de fuerza que configuran el espacio social, los agentes pertenecientes a una misma clase o grupo social se enfrentan a las mismas situaciones y condicionamientos, configurando

disposiciones semejantes, similares principios generadores y organizadores de sus representaciones y prácticas sociales (Bourdieu, 1979; Bourdieu, 2007).

Ahora bien, frente a estos límites objetivos del campo, la capacidad de agencia de las personas reacciona de manera estratégica, a partir de la articulación lógica de una serie de acciones que indican la puesta en marcha de Estrategias de Reproducción Social (en adelante, ERS). Las ERS son definidas como, "...conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de relaciones de clase" (Bourdieu, 1979: 122).

Dichas ERS, dependen de un conjunto de factores: 1: Del volumen y la estructura del capital que poseen los agentes y que buscan reproducir, y de su trayectoria histórica, 2: del estado del sistema de instrumentos de reproducción que el espacio configura, 3) del estado de la relación de fuerzas entre las clases y 4) de los habitus incorporados por los agentes sociales (Gutiérrez & Mansila, 2015: 411-412).

Recuperando la concepción de que a un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equivalentes entre sí (Bourdieu, 1999: 108), reconocer ERS diferenciadas, permitirá indicar la existencia de un conjunto de agentes que se encuentran situados en condiciones de existencia homogéneas, con un cúmulo de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o de poderes) o incorporadas como los habitus de clase (Bourdieu, 1979: 99-100), que expresan una trayectoria social de similares características, y que se disponen a actuar desde un sentido práctico también común.

Ahora bien, no todos los agentes escolares despliegan las mismas ERS, pues ellas dependen de las reglas del espacio escolar y del valor que cobran en dicho espacio los capitales culturales acumulados por los agentes escolares a lo largo de su biografía social y escolar.

Así, al proponer interpretar las diferentes ERS que despliegan los grupos sociales en el espacio escolar, se buscan conocer no solo los sentidos prácticos posibles de ser puestos en juego en las instituciones educativas, sino también sus distinciones. Aquellas distinciones que sostienen las distancias objetivas (campo) y simbólicas (habitus) existentes entre agentes sociales que participan, aunque en diferentes instituciones, del mismo sistema escolar.

Al respecto recuperamos las reflexiones de Kaplan y Sarat (2017), quienes plantean, recuperando los aportes de Elías que,

...las diferencias en el capital cultural de la familia implican primero, las diferencias de tiempo entre el inicio de la transmisión y la acumulación de conocimiento y la cultura. En segundo lugar, en diferencias de la capacidad de satisfacer las demandas culturales de la educación a largo plazo, que requieren tiempo, dedicación y ciertas condiciones que no se extienden a todos los individuos (p.289).

EDUCA UMCH, 19, enero - junio 2022

Se entiende que se podrán explorar a partir de esta concepción, los desiguales lazos de sentido que existen en el sistema escolar actual, establecidos a partir de las distancias entre los recursos materiales y simbólicos que disponen los jóvenes para ocuparlo, y los procesos de apropiación acumulados en “todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van constituyendo biografías y recorridos” (Bracchi & Gabbai, 2013, p. 33).

3. La realidad estructural e interactiva debe conocerse en su génesis y a partir de entender el tiempo como dato social.

Ahora bien, este andamiaje conceptual no es coherente si no se recupera la dimensión temporal, identificada a partir de la categoría de “génesis” y del tiempo como “dato social”.

En relación a la idea de génesis, la misma es retomada desde los aportes de Pierre Bourdieu, la sociología plenamente realizada deberá considerar como variable de análisis, la historia del interjuego entre estructuras objetivadas e internalizadas que han permitido a cada agente o a cada espacio social ir acumulando una serie de capitales (Bourdieu, 1999).

Pensar el tiempo como un “dato social” supone considerarlo como “un aspecto de la estructura de la personalidad social de los hombres que va desarrollándose y que, como tal, es una parte integrante de toda persona individual” (Elías, 1989, p.163)

Recuperando el planteo de génesis, para Bourdieu, esta concepción no supone el desarrollo de una mirada historiográfica, sino la reconstrucción de trayectorias sociales inscriptas en un espacio geográfico, cuya génesis puede ser identificada a partir de recuperar las luchas, tensiones, contradicciones, reformas, y/o transformaciones fundamentales que hacen del espacio geográfico lo que es, pero también atravesadas por la historia de procesos de internalización de disposiciones durables, estructuradas y estructurantes (Bourdieu, 1999).

Según Pierre Bourdieu,

...un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes -es el campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado- (...). De ello se desprende que la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida: esto implica que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas, y que, en consecuencia, la trayectoria modal forma parte integrante del sistema de factores constitutivos de la clase (al ser las prácticas tanto más irreductibles al efecto de la posición sincrónicamente definida cuanto más dispersas son las trayectorias, como es el Caso en la pequeña burguesía) (Bourdieu, 1979, pp. 108-109)

Esta concepción permite interpretar en el recorrido de los agentes, sus posiciones ocupadas a lo largo del tiempo en el campo escolar, el peso los "factores" puestos en juego en las luchas cotidianas a propósito de mantener o de transformar los mecanismos que definen el valor relativo de las producciones culturales asociadas con el capital escolar y la trayectoria social (Bourdieu, 1979).

Conocer el capital puesto en juego por el agente escolar, será posible a partir de reconstruir un mosaico histórico, complejo, donde el sujeto ha ido configurando, elecciones realizadas en los itinerarios caracterizados por avances, retrocesos, en algunos casos abandonos y en otros cambios de escuelas, entre otras varias situaciones posibles (Bracchi & Gabbai, 2013).

Así, las trayectorias educativas, indagadas desde esta perspectiva, no solo estarían dando cuenta de otras temporalidades, sujetos de aprendizaje o rendimientos posibles, sino, además, de la configuración de procesos de apropiación de capitales culturales, económicos o sociales, atravesados por distancias, cercanías, y disputas donde el impacto de determinada configuración institucional escolar es protagonista en la configuración de las distancias y desigualdades sociales.

A partir de este marco de referencia, podría establecerse, por ejemplo, cómo en un nivel del sistema escolar, el nivel medio, cuyas reglas de juego se han visto modificadas, dada la ampliación del marco de obligatoriedad, se modifican o no las estructuras de valor que configuran las prácticas dispuestas a mantener o aumentar el capital escolar. En otras palabras, si las reglas de juego institucionales cambian y comienzan a implementarse políticas educativas que resisten a prácticas selectivas y clasificatorias, brindando legitimidad a nuevos recorridos, rendimientos y sujetos, las ERS implementadas por los agentes también variarán. Aquí nos interesa brindar elementos para poder interpretar de qué forma varían.

Ahora bien, cuando Elías se refiere al tiempo como "dato social", plantea que el tiempo es una construcción simbólica y conceptual humana de un alto nivel de síntesis. Una propiedad humana, que permite, tener un "esquema mental", un "cuadro único" del antes, del después y del ahora. Esta capacidad humana, se activa y estructura a través de la experiencia y el aprendizaje, a lo largo de las generaciones y siempre en continuo proceso, permitiendo afirmar que hoy no tenemos la misma experiencia que en un futuro tendrán otras generaciones (Navarro, 2005).

El aporte de Elías nos permite tener presente que la temporalidad con la que los agentes escolares han ido construyendo su personalidad varía, y para poder dar cuenta de esa variación es necesario recuperar los factores sociales que han irrumpido en los desarrollos, y a partir de los cuales los individuos han introyectado una estructura de personalidad, que no solo es fruto de condicionamientos genéticos o naturales, sino que también es fruto de las regulaciones propias de sociedades concretas (Navarro, 2005, pp. 20-21)

A manera de cierre

Recuperando el objetivo de este trabajo, aportar el estudio sociológico de las TE en tanto herramienta conceptual capaz de brindar elementos novedosos a la hora de conocer cómo se expresa la desigualdad educativa en contextos de capitalismo salvaje, se afirma que la misma debe ser una herramienta estratégica para problematizar, por un lado, y siguiendo los aportes de Norbert Elías, la temporalidad escolar. Más precisamente la configuración psicogenética y ontogenética que ha determinado a las múltiples individualidades que sostienen la cotidianidad del espacio escolar. Sin esta perspectiva, seguramente se tiendan a reproducir mecanismos que sostengan un tiempo monocrónico, un único rendimiento legítimo y la tan cuestionada biologización de la problemática escolar.

Por otro lado, recuperando los aportes de Pierre Bourdieu, consideramos que se vuelve fundamental incorporar a las investigaciones socioeducativas (que reconocen ejes de indagación novedosos en el conocimiento de relaciones entre agentes escolares, identidad docente, formatos escolares o regímenes académicos) la configuración de posiciones entre grupos sociales que despliegan a partir de diferentes ERS, sentidos prácticos que se distancian entre sí, a partir de producir y reproducir mecanismos de distinción adquiridos a lo largo de la biografía escolar y social desigual.

Para finalizar, se recupera el contexto histórico que determina el estudio de las TE en Argentina. El cual, tal como se señalaba al principio de este trabajo, estimula su indagación en simultáneo con que se proponen políticas educativas menos expulsivas. Al respecto vale remarcar la existencia de un profundo desafío: que existan institucionalidades diferenciadas, por ejemplo, aquellas creadas a propósito de garantizar la obligatoriedad escolar, tenderá a fragmentar aún más el sistema educativo.

Razón por la cual, proponemos al campo de la investigación educativa, pueda reconstruir el campo escolar, identificar cuáles son las distinciones que caracterizan a las diferentes institucionalidades, para a partir de allí, configurar caminos hacia su acercamiento, siempre teniendo como horizonte potenciar la riqueza del espacio escolar como campo de construcción simbólica y objetiva de oportunidades en contextos de exclusión.

Contribución de autoría

CVK: Conceptualización e investigación.

MLA: Redacción, edición y revisión.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no tienen ningún tipo de conflictos de intereses en el desarrollo de su presente 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. Por el tipo de investigación no se ha requerido el estudio con seres humanos.

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 ha sido desarrollado con los recursos propios de las autoras.

Agradecimiento

A la Universidad Marcelino Champagnat.

Correspondencia: kaplancarina@gmail.com

Referencias

- Banks, O. (1970). *The Sociology of Education*. London, Foundations of Modern Society, B. T. Batsford Ltd.
- Boudelot, C., & Establet, R. (1975). *La Escuela Capitalista*. Siglo XXI. México.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido Práctico*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalinas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (3a. ed.). Taurus.
- Bourdieu, P. (1993). Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático, *En: Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 96-97, 49-62.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laila.
- Bourdieu, P., & Waquant L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.

- Bracchi, C., & Gabbai, M.I. (2013) Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En, Kaplan C. (2013) (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila.
- Briscioli, B. (2013). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares (Tesis de Doctorado). Paraná, Argentina. Universidad Nacional de Entre Ríos
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Gov. Washington: US.
- Dirección provincial de información y planeamiento educativo dirección de información y estadística. (2007). Comparación de Tasa de Eficiencia Interna por Año de Estudio. Años 1997-2006. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina.
- Elías, N. O. (1994) *Processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elías, N. O. (1989) *Sobre el tiempo*. Fondo de cultura económica. México – Madrid – Buenos Aires.
- Gutiérrez, A., & Mansilla H. (2015). Clases y reproducción social: el espacio social cordobés en la primera década del siglo XXI. Revista: *Política y Sociedad*. Vol. 52, N° 2. Madrid, España. Universidad Complutense de Madrid.
- Kantor, D. (2001) (Coord.). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Buenos Aires, Argentina. Ed.: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, Dones e Inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue.
- Kaplan, C. V., & Sarat, M. (2017). Infancia, tempo e escolarização: aproximações sobre o tema no Brasil e na Argentina. En: *Cad. Cedes, Campinas*, V. 37. N° 102, 277-294
- Kaplan, C. V., & Fainsod, P. (2006). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*, Vol. 10 (18), 25-36.
- Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE – UNESCO. Buenos Aires.

- Nicastro, S. (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. En: *Entre trayectorias, escenas y pensamientos en espacios de formación*. Nicastro S. y Greco M. B. - Horno Sapiens Ediciones. Rosario.
- Navarro, E. V. (2005). La sociología del tiempo de Norbert Elías. En: *Revista, A Parte Rei* N° 42, 1 – 26.
- Roovers, A. (2008). *La escuela como institución del sistema de promoción y protección de derechos del niño, un desafío para las prácticas institucionales especializadas*. En: Documento de trabajo Servicio Zonal de Promoción y Protección de Derechos del Niño G. Pueyrredón.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2008). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En Dussel, Inés (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Santillana.
- Terigi, F. (2005). *La retención escolar como problema pedagógico. Experiencias pedagógicas: voces y miradas. Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Tiramonti, G. (Coord.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.

Trayectoria académica

Carina Viviana Kaplan

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA); Postdoctorado en Educación por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONOCET). Profesora titular ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora titular regular de las cátedras de Sociología de la Educación y de Teorías Sociológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora 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.

EDUCA UMCH, 19, enero - junio 2022

Marcela, Leivas Argentina

Doctora en Ciencias de la Educación. Docente en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en la Facultad de Ciencias Humanas. Campo de aplicación: Ciencia y cultura – Sistema educativo. Especialidad sociología de las desigualdades escolares.

Becaria Pos Doctoral del CONICET - Lugar de Trabajo en el Programa de Investigación sobre Estado y Políticas Sociales (PROIEPS), FCH, UNICEN Tandil – Argentina

Tejido y texto: actualidad de un entramado de relaciones

Fabric and text: actuality of a network of relationships

Recibido: 7 de enero 2022

Evaluado: 25 de febrero 2022

Aceptado: 17 de junio 2022

Itzel Casillas Avalos

itzelcasillas@filos.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6436-8275>

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Como citar

Avalos, I. (2022). Tejido y texto: actualidad de un entramado de relaciones. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 118-133. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.209>



© 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 este texto se abordan las complejas relaciones entre el texto y el tejido, que han rebasado claramente la alusión etimológica, para abrir todo un campo de reflexión desde el ámbito educativo y pedagógico. A partir del contexto de la pandemia por COVID-19, se lleva a cabo la identificación de modos en que se ha expresado este entramado, principalmente en espacios museísticos mexicanos, y cómo el interés por lo textil ha evidenciado cuatro ejes de abordaje: La relación texto/tejido desde lo etimológico, Tejer/bordar historias y las historias del tejido/bordado, El tejido y el bordado en relación con el género, La enseñanza y la transmisión de las actividades textiles.

Palabras clave: *texto, tejido, educación, transmisión, México.*

Summary

This text approaches the complex relationships between text and textile (weaved, in particular), which have clearly gone beyond the etymological allusion, to open up a whole field of reflection from the educational and pedagogical field. From the context of the COVID-19 pandemic, the ways in which this framework has been expressed are identified, mainly in Mexican museum spaces, and how the interest in textiles has evidenced four axes of approach: The relationship text/weaving from the etymological point of view, Weaving/embroidering stories and the stories of weaving/embroidery, Weaving and embroidery in relation to gender, Teaching and transmission of textile activities.

Key words: *text, weaving, education, transmisión, Mexico.*

Introducción

A partir del confinamiento que implicó la pandemia por COVID-19, reparé en una gran cantidad de aspectos y actividades que están sucediendo en torno al ámbito de lo textil, principalmente en México, aunque no exclusivamente. En parte tuvo que ver mi atención, determinada por el interés en recuperar labores que desde hace muchos años ejercía, aunque de forma intermitente: el bordado y el tejido. Me fui encontrando textos que constituían materiales para aprender las técnicas o en donde se narraba algo sobre estas prácticas, e incluso me llegaron convocatorias o invitaciones a actividades educativas de distinta índole. Por un lado, algunas propiciadas por particulares que a partir de tutoriales grabados y/o transmitidos en redes sociales, enseñan el bordado y el tejido en sus múltiples técnicas. Por otro lado, aquellas que dependen de instituciones consideradas de educación no formal, como la red de FAROS (Fábrica de Artes y Oficios), los Puntos de Innovación, libertad, arte, educación y saberes (PILARES) en la Ciudad de México, o diversos museos.

Llamó mi atención, entonces, el auge que el textil estaba y está teniendo. Rozsika Parker, en la introducción a la segunda edición de *The subversive stitch* (2010), menciona que el año de esta y la primera versión de su libro, 1984, tenían algo en común: la recesión financiera. Agregando que en los ochentas hubo un entusiasmo por lo hecho a mano y lo natural, cuestión que se repetía en la primera década del siglo XXI. Una situación de este tipo parece estar aconteciendo ahora, a raíz de las condiciones de la pandemia y que confronta con una diversidad de situaciones no solo de salud, sino también financieras, sociales y educativas. De manera que, entre la lectura, el bordado, el tejido y la gran cantidad de cosas que fui encontrando, me percaté que la recuperación actual de lo textil ha adquirido distintas manifestaciones, pero una de ellas ha sido vincularlo con lo textual, aspecto que intentaré destacar.

Puntos de referencia: manifestaciones en museos

A partir de la identificación de maneras en que se ha presentado la relación texto-tejido sobre todo en espacios museísticos, y los planteamientos que acompañan estas manifestaciones en los últimos años en México, se destacan aspectos etimológicos, formas de comprensión y marcos de referencia relevantes para plantear hilos que permitan tramar vinculaciones con lo educativo. Lo anterior, a partir de considerar que la definición de museo del Consejo Internacional de Museos (ICOM), aún vigente, sitúa que posee una función educativa en relación con el patrimonio: “Un museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo” (ICOM, 2007). De manera que centrarse en los museos es relevante toda vez que pueden comprenderse como espacios que instalan una perspectiva del patrimonio material e inmaterial. Comunicando y exponiendo no solo el patrimonio en sí mismo, sino también sus contextos, ciertos discursos alrededor del mismo, las formas de concebirlo, producirlo y transmitirlo –entre otros aspectos de particular interés pedagógico–. A continuación, expongo elementos textuales de algunas exposiciones realizadas a partir de los cuales se derivó la interpretación que condujo a la caracterización del fenómeno de interés.

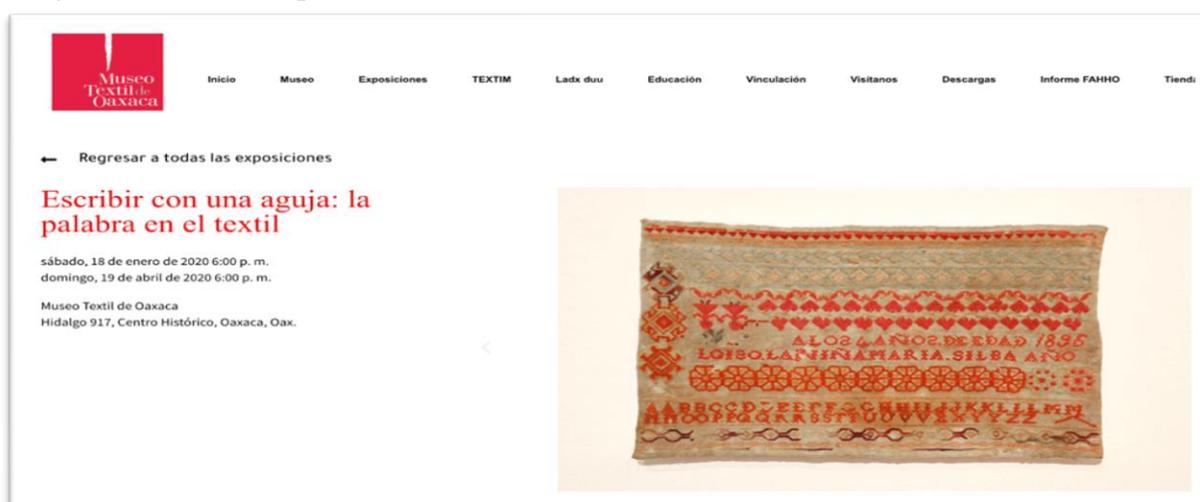
La primera exposición que traigo a colocación fue llevada a cabo en el Museo textil de Oaxaca en 2020, titulada: *Escribir con una aguja: la palabra en el textil*, en cuya información se menciona (y lo cito por completo por su relevancia en lo que aquí quiero plantear):

No es casualidad que ‘texto’ suene como ‘textil’ en castellano y en otras lenguas europeas. Ambos términos derivan del latín *texere*, ‘tejer’. *Textus* es la forma de este verbo en el participio pasado, que podemos traducir como ‘lo que ya ha sido tejido’, es decir, las tramas ya fijadas entre la urdimbre. Lo que comenzó como una metáfora, al visualizar a las palabras como hilos que se van ordenando y entrelazando unos con otros para crear una composición coherente, se convirtió con el tiempo en un referente primario, donde se debilitó la alusión al telar. Pero el vínculo etimológico entre lo escrito y lo tejido es aún más profundo que la metáfora, y relaciona a ambos términos con ‘técnica’: tanto *texere* en latín como *τέκτων* en griego (*téktōn*: ‘carpintero, artesano’) tienen su origen en la raíz proto-indoeuropea *teks-, ‘confeccionar, construir’ (el asterisco indica que se trata de una forma reconstruida a partir de la evidencia que aportan las diversas lenguas hijas). Las palabras ‘texto’, ‘textil’ y ‘técnica’ comparten así una larga historia conceptual en Occidente. No nos extrañe, entonces, que el cañamazo sea un formato favorito para trazar abecedarios, acertijos y sentidos poemas desde siglos atrás (de Ávila, 2020).

La relación con el texto la remontan a la resonancia entre las palabras texto y textil, pero va más allá: hasta la etimología latina y la historia compartidas. La metáfora textil tan arraigada y que nos hace hablar de la trama de un libro, del hilado de las palabras, el hilo o el tejido del texto con suma naturalidad... Expresiones que hilan el campo textil con el textual.

Figura 1

Información de la exposición del Museo Textil de Oaxaca



Nota. Web del museo: <https://museotextildeoaxaca.org/escribir-con-una-aguja/>

En este museo también se llevó a cabo el ciclo de charlas en línea: “Las historias que tejemos. Miradas y reflexiones en torno a los hilos” de septiembre a noviembre de 2020, cuyas conversaciones con diferentes especialistas en cuestiones textiles permiten apreciar la complejidad del ámbito, pero si nos detenemos en el título, de nuevo acontece una relación: las historias pueden ser comprendidas desde el tejido.

Ahora bien, en conjunto con una curaduría del museo anterior, y en diálogo con las colecciones de Franz Mayer y de Ruth D. Lechuga del Museo Franz Mayer, del 15 de agosto de 2020 al 17 de enero de 2021 se pudo ver la exposición Azul Añil, que permitió “mostrar la importancia de las técnicas y saberes ancestrales para el diseño y producción de textiles frente a los criterios de producción, distribución y uso en el mundo contemporáneo” (Museo Franz Mayer, 2020). Dichos saberes son de especial relevancia en la conformación de tradiciones, no solo de teñido, sino también del tejido y el bordado en que se utilizaba. En este caso, la pregunta que me hacía plantearme era por la transmisión de esas técnicas y saberes ancestrales, las vías y el cauce que han tenido.

Adicionalmente, se llevó a cabo también la exposición Rebozo del Museo de Arte Popular en la Ciudad de México (octubre de 2020 a junio de 2021). Este museo:

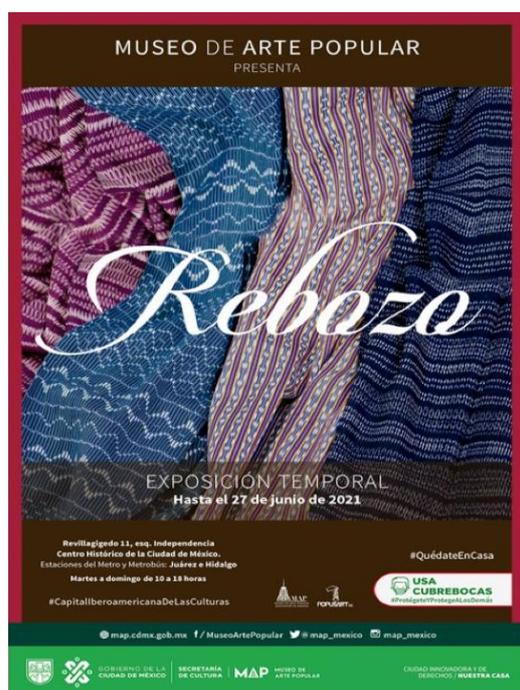
[...] a través de un enfoque didáctico,¹ ha dedicado muchas de sus exposiciones a mostrar los orígenes, la elaboración y el uso de las diversas ramas artesanales y en particular los oficios y su relación con las materias primas de origen natural. En esta ocasión presenta *Rebozo*, pieza icónica de la indumentaria mexicana omnipresente en nuestra plástica que lo representa, la música y la poesía que le dedican versos y el cine que tantos homenajes le rinde. (MAP, 2020).

La exposición, que tuve oportunidad de ver, me hizo sensible a las texturas, modelos, aspectos y características del proceso que permiten confeccionar y portar un rebozo, pero también las expresiones artísticas que los textiles han propiciado. Se trataba de mostrar cómo un tejido había producido otros, no solo sociales, sino también artísticos, de la mano de pintores, poetas y cineastas.

¹ Desconozco el sentido específico en que se utilice el término “didáctico” aquí, no obstante, en la exposición de la que se habla, pude percatarme que intentan dar cuenta del proceso de elaboración del rebozo, materiales, instrumentos, proceso, etc. Tanto en imágenes como con los artefactos.

Figura 2

Cartel de la exposición del Museo de Arte Popular, Ciudad de México



Dos muestras más: la del Museo Nacional de Culturas Populares *TENANGOS Cartografías de la memoria* (2021), que constó de trece lienzos cuya elaboración:

[...] se centró en la recuperación de saberes y tradiciones de la comunidad. Su importancia, no solo reside en su belleza estética o en la maestría de la técnica artesanal, sino en su valor como cartografías de la memoria colectiva, ya que en ellos se narran diversos aspectos de la cosmovisión hñähñu u otomí de la Sierra Oriental. Naturaleza, espacios sagrados, vida cotidiana, mitos, ceremonias y rituales, aparecen representados con hilos de algodón de múltiples colores. En estos lienzos, dibujantes y bordadoras, plasmaron la historia e identidad de su comunidad, su entorno natural, las costumbres y dinámicas sociales o religiosas de su pueblo.

De lo anterior resulta importante enfatizar el uso de los hilos, el bordado y la confección de los lienzos como vías que hacen posible mantener saberes y conformar una memoria colectiva. La dimensión de producción de una historia nos hace percatarnos de las posibilidades del textil como fuente, como textos.

Figura 3

Cartel del Museo Nacional de Culturas Populares y código QR y URL de Google Arts & Culture de la exposición



Finalmente, aunque sin agotar todo lo sucedido, en el Museo Nacional de Arte (MUNAL) se presenta: *Vístome palabras entretejidas*, Miriam Medrez (marzo 2020 a diciembre de 2021):

Figura 4

Portada de la información de la exposición del Museo Nacional de Arte, México.



Nota. página web del museo: <http://www.munal.mx/es/exposicion/vistome-palabras-entretejidas>

Esta exposición se inserta “en la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, genera un diálogo interdisciplinario entre la poesía, la escultura textil de Miriam Medrez y las obras manieristas y barrocas del museo. Presenta trece vestidos elaborados por Medrez a partir de la invitación que la artista hizo a escritoras mexicanas, para abordar la forma en que consideran el acto de vestir y de los textos que resultaron de dichas reflexiones” (MUNAL, 2020). Esto último sitúa de una manera muy importante la relación establecida entre los textiles, las palabras, la voz, lo femenino.

Urdimbres y Tramas: hilos para el entramado

Los aspectos anteriores llevan a cuestionarse por las características de los tejidos, de los textiles, la relación del tejido con el bordado que parece natural pese a ser dos actividades diferentes (una que genera la tela y la otra que coloca algo sobre ella), el vínculo de lenguaje y de narración entre texto y tejido y lo que implican en tanto actividades consideradas como pertenecientes a un género, el femenino. Aunado al costado educativo, al tratarse de saberes que pasan de mano en mano, y a través de generaciones, con formas de transmisión específicas.

En ese sentido, la interpretación de los aspectos que se presentan en las formas de vincular al texto con el tejido, me lleva a plantear un entramado de relaciones teniendo como urdimbre los siguientes hilos:

- 1) *La relación texto/tejido desde lo etimológico.* En este caso, se trata de situar la manera en que se dio lo que se ha llamado la “metáfora textil” del texto. Para esto, será imprescindible el abordaje del apartado “III. *Textus*” del libro de John Scheid y Jesper Svenbro, *The Craft of Zeus* (2001).

¿Y cuál es el significado de *tejer* y *texto*? Etimológicamente, el mismo: tramar, entrelazar una tela, un *tejido*. Tal debiera ser el término adecuado de texto al conjugar el verbo tejer en castellano, cuyo participio de pasado ya no es, como en latín, *textum*, sino *tejido*, forma que, sustantivada, pasó a denominar la acción en conjunto, el resultado de tejer, lo tejido bien con las manos, bien con instrumentos, las agujas, o con máquinas, la rueca, el telar, etc. Pero tal es también en latín el participio de pasado *textum*, lo *textualizado*, tramado, entretejido, bien con las manos —así era inicialmente— bien con materiales que se enredan o entrecruzan. (Domínguez, 2013).

Según lo desarrollan Scheid y Svenbro (2001), es en Quintiliano “que *textus* y *textum*, tan familiares a nosotros, aparecen por primera vez”. Actualmente, nos es tan cotidiano el paso al uso de los términos textiles para referirse a aspectos de la escritura y conformación de un texto como el hilo de la historia, el tejido de su argumento, el hilado de las palabras.

- 2) *Tejer/bordar historias y las historias del tejido/bordado.* Las actividades de tejido estaban ya presentes en toda la mitología griega en manos de mujeres, mismas que dejan plasmados en sus tapices/bordados una serie de historias o narraciones. Por ejemplo, los tapices que hacen Aracne y Palas Atenea en su confrontación

(Frontisi-Ducroix, 2006). Por otra parte, también se encuentran los relatos que se han dado para transmitir lo que conllevan las prácticas del tejido y del bordado en México, como nos lo hace saber Gabriela Olmos en *Palabras como hilos* (2015). Esto último como formando parte, entre otras, de la mitología maya, donde encontramos a Ixchel como la diosa de la luna, pero también del tejido (de ahí que se le represente en muchas ocasiones con un telar de cintura), o de la mitología mexicana, en donde se conoce a la diosa Xochiquetzal asociada a los trabajos textiles (Weitlander, 2005, pp. 8-9).

- 3) *El tejido y el bordado en relación con el género*. Puede leerse, de inicio en este punto, el siguiente fragmento de Frontisi-Ducroix que condensa, en parte, varias de las cuestiones a tramarse en esta urdimbre:

De hecho, las figuras tejidas constituyen el lenguaje específicamente femenino. El de Helena de Troya, que reproduce en su telar las hazañas de los héroes y los sufrimientos de los que ella es causa y autora. El que teje y desteje Penélope, cuyo contenido desconocemos, pero que le sirve para retrasar la acción, un lenguaje eficaz en su negación misma. El de las atenienses anónimas, que representan el *Íon* en Eurípides: cuando llegan en grupo a Delfos, quedan extasiadas al descubrir en el frontón del templo esos héroes cuyas hazañas se cuentan unas a otras mientras están tejiendo... y que a menudo representan en sus labores. La actividad de tejer es por dos razones el espacio de la voz femenina. Junto al telar se reúne la mitad femenina de la casa, las hijas, las sirvientas y los niños; es el lugar donde, mientras trabajan, cantan hermosas canciones, como lo hacen en la *Odisea* las diosas seductoras Circe y Calipso; donde las nodrizas y las abuelas cuentan a los niños los cuentos que condena Platón; donde los niños, incluidos los chicos hasta los siete años, se familiarizan con los relatos míticos. En resumen, el telar es el instrumento a través del cual se transmite el patrimonio cultural a los futuros ciudadanos, a los que marcará para siempre. Y esta transmisión se realiza por medio de la voz de las mujeres, mucho antes de que los poetas tomen el relevo en esta función educativa. Una formación audiovisual en la que las palabras y las imágenes tejidas se entremezclan y conjugan. (Frontisi-Ducroix, 2006, p. 240)

Destaco la caracterización como un “lenguaje” y a su vez una forma secreta para tomar la voz. La expresión “la voz de la lanzadera” de Aristóteles, refiriéndose a Filomela en Sófocles, sitúa precisamente que las mujeres toman la voz a través del telar. El mito de Filomena narra cómo fue capaz de romper el silencio de su mudez a través del tejido para darle a conocer a su hermana que fue víctima de violación (Frontisi-Ducroix, 2006). Otro ejemplo lo encontramos en el bordado *nu shu*, como lenguaje secreto para la comunicación entre mujeres en China (See, 2005). O bien, más reciente, el bordado feminista o las prácticas que se han llevado a cabo concibiéndose como “puntadas subversivas” (Parker, 2010). Pero también como una actividad que están realizando tanto mujeres y hombres, y que incluso cada vez más se evidencia sin género.

- 4) *La enseñanza y la transmisión de las actividades textiles*. Por un lado, como se destaca al final del punto anterior, la transmisión de las actividades textiles que, si bien durante mucho tiempo se asumieron como femeninas o propias de mujeres, esto no siempre fue así y cada vez más se ha ido modificando, cambiando con ello los contextos y los sujetos de transmisión. Por otro lado, una discusión con suma relevancia en este contexto: la diferencia entre lo que se ha llamado el artesano de tradición (que creció con un entorno familiar o comunitario dedicado al oficio artesanal y aprendió por ese contacto), o el artesano formado (que de manera considerada externa se acerca al oficio y lo adquiere por diversas vías).

Actualmente, incluso, se cuenta con instituciones educativas formales y no formales que transmiten los oficios textiles, por solo colocar algunos ejemplos: La Escuela Textil del Mtro. Efrén Nava, la escuela del sarape “La Favorita”, La escuela del rebozo de Santa María del Río, La escuela del rebozo de Tenancingo, e iniciativas como la de Obraje Norte (con cuyo impulsor, Renato Olguín, aprendí tejido en bastidor), ¡Ah qué las hilachas!, o la Escuela de Artesanías del INBAL. Otro punto que aquí puede ser incluido es la manera en que se exponen las actividades textiles en los museos, pues como ya se mencionó a partir de la definición del ICOM, estos cumplen una función educativa en términos del patrimonio material e inmaterial, y sin duda en lo textil encontramos muchas de sus expresiones.

Cada uno de los hilos de urdimbre anteriormente mencionados puede ser entrelazado con hilos de trama de muy diversas maneras, pero de una y otra manera nos lleva a prestar atención a la forma en que en el contexto de la pandemia por COVID-19, y de manera importante en los museos (como espacios de educación no formal cuyas narrativas llevan a un amplio público), se ha puesto de manifiesto un particular interés en el dominio textil, señalándole en su vinculación con las palabras, como una forma de decir entretejiendo sentidos.

Conclusiones

Los hilos anteriores dan cuenta de una compleja red de aspectos susceptibles de ser trabajados. Hay muchos elementos que pueden ser atendidos desde miradas disciplinarias, pero que quizá exijan la multi e interdisciplina para percatarse del entramado en donde lo textual y el tejido se relacionan. No es únicamente la constitución de una relación con raigambre etimológica que ha permeado el lenguaje, sino que ha ido adquiriendo dimensiones vivenciales, subjetivas, sociales, culturales y educativas importantes a lo largo de la historia. En ese sentido, no se trata de una sola vía: los textos tejidos, sino también de los tejidos textos. Un entramado complejo que hace presentes distintas formas en que la palabra tiene lugar actualmente bajo expresiones texto-textiles.

Finalmente, no queda más que señalar que sobre este asunto aún hay mucha tela de dónde cortar, urdimbre y trama por tejer o, si se prefiere... mucho hilo que narrar.

Contribución de autoría

ICA: Autora única

Conflicto de intereses

La autora declara que no tiene ningún tipo de conflicto de intereses en su investigación.

Responsabilidades éticas y/o legales

El trabajo se realizó con base en una revisión sistemática y rigurosa de información proveniente de fuentes especializadas, información pública de exposiciones museísticas, así como de sitios web de las instituciones referidas. No se llevó a cabo un estudio experimental o con seres humanos. Las imágenes que se incorporan fueron tomas propias de la información que circulaba en distintos medios o capturas de imagen de Internet.

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: itzelcasillas@filos.unam.mx

Referencias

- Ávila B., Alejandro (2020). *Escribir con una aguja: la palabra en el textil*, texto de exposición, enero-abril de 2020. <https://museotextildeoaxaca.org/wpcontent/uploads/2020/01/LaPalabraEnElTextil.pdf>
- Consejo Internacional de Museos (ICOM) (2007). Estatutos aprobados por la 22ª Asamblea General, Viena (Austria), el 24 de agosto, Viena, Austria. <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>
- Domínguez, A,(2013). *Texto, mundo, contexto: intersticios (Génesis discursiva)*, Madrid, UNED, 2013.
- Frontisi-Ducroix, Françoise (2006). *El hombre-ciervo y la mujer-araña. Figuras griegas de la metamorfosis*, Abada Editores, Madrid, 2006.
- Museo Nacional de Arte (MUNAL) (2020). *Vístome palabras entretejidas*, Miriam Medrez, México. <http://www.munal.mx/en/exposicion/vistomepalabrasentretejidas>
- Museo de Arte Popular (MAP) (2020). *Rebozo*, México. <https://www.map.cdmx.gob.mx/eventos/evento/rebozo>

EDUCA UMCH, 19, enero - junio 2022

- Museo Franz Mayer (2020). Exposición *Azul Añil*, México.
<https://franzmayer.org.mx/exposiciones/azul-anil/>
- Olmos, G.(2015). *Palabras como hilos. Relatos de los trajes de nuestras abuelas*, Artes de México, Ciudad de México.
- Parker, R. (2010). *The subversive stitch. Embroidery and the making of the feminine*, Bloomsbury Visual Arts, New York.
- Scheid, J. & Jesper, S. (2001). *The Craft of Zeus*, tr. Carol Volk, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts.
- See, L. (2005), *El abanico de Seda*, Salamandra, Barcelona.
- Weitlaner, I. (2005). El vestido prehispánico del México Antiguo. *Arqueología Mexicana*, edición especial, núm. 19, abril-octubre, INAH-Editorial Raíces, México, pp. 8-9.

Trayectoria académica

Itzel Casillas Avalos

Maestra en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora de asignatura en el Colegio de Pedagogía de la misma institución. Actualmente es revisora Técnica de las colecciones editoriales del posgrado en pedagogía de la UNAM. Ha sido Asistente de investigación SNI III en el Seminario de Hermenéutica del Instituto de Investigaciones Filológicas y Ayudante de Investigación en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, ambos de la UNAM. Participa en distintos proyectos de investigación interinstitucionales e interdisciplinarios y ha sido ponente en eventos académicos nacionales e internacionales. Líneas temáticas de interés: filosofía de la educación, teoría de la educación, investigación educativa y hermenéutica filosófica.

Entre el bordado y la escritura, la elaboración de lo textual. El caso de Bordando por la paz

Between embroidery and writing, the elaboration of the textual. The case of Embroidering for peace

Recibido: 10 de enero 2022

Evaluado: 28 de febrero 2022

Aceptado: 1 de junio 2022

Omar Escutia Girón

Autor corresponsal: 30140933@comunidad.unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-4118-2926>
Universidad Nacional Autónoma de México, México.

María Fernanda Gutiérrez Figueroa

fermariagutierrez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4272-9126>
Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Como citar

Escutia, O. y Gutiérrez, M. (2022). Entre el bordado y la escritura, la elaboración de lo textual. El caso de Bordando por la paz. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 134-142. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.213>



© 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

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el movimiento “Bordando por la paz”, el cual se gestó como respuesta al contexto de violencia que irrumpió en México durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa. Se indaga la relación entre el texto, el bordado y sus implicaciones de género, para bosquejar la experiencia que ahí se desarrolla. Además, las autoras buscan mostrar el bordado como un acto de resistencia colectiva que, vía la producción de textos bordados, encuentra una forma de *condolerse* y de poner en el espacio público los nombres e historias de las personas desaparecidas y asesinadas en el país.

Palabras clave: *bordado, textualidad, violencia, bordando por la paz, resistencia.*

Summary

This article reflects on the "Bordando por la paz" movement, which was conceived as a response to the context of violence that erupted in Mexico during the six-year term of Felipe Calderón Hinojosa. The relationship between the text, the embroidery and the gender implications is investigated, to outline the experience that takes place there. In addition, the authors seek to show embroidery as an act of collective resistance that, through the production of embroidered texts, finds a way to *condolerse* (commiserate) and to put in the public space the names and stories of the disappeared and murdered people in the country.

Keywords: *embroidery, textuality, violence, bordando por la paz, resistance.*

“[...] quien borda sostiene el recuerdo, cosiendo los jirones de la reminiscencia hasta restaurar el tejido de una evocación activa”
Francesca Gargallo

Introducción

Este escrito fue elaborado a cuatro manos y dos cuerpos. Para hilvanar estas palabras se desplegó una estrategia de escritura que también fue metodológica, pues cada vuelta-regreso al texto nos permitió ahondar e interpretar de una mejor manera, así, para llegar a esta última versión que, antes de ser el texto que ahora es, pasó por ser otros textos. Esperamos que esta suerte de introducción sirva para esbozar, no sólo el proyecto del texto, sino los reveses metodológicos de esta estrategia de escritura.

Un par de manos comenzaron a escribir, pero eran apenas notas, retazos, ideas y fragmentos que se organizaron en forma de párrafos, entre los cuales no había necesariamente un orden lógico. Este boceto, además de recibir comentarios, fue intervenido posteriormente por el otro par de manos que profundizaron las ideas, propusieron nuevas y cuestionaron algunas más. Finalmente, las manos se encontraron para dialogar, recortar, zurcir y bordar. Muchas fueron las vueltas interpretativas que modelaron este texto que en cierto sentido es un diálogo, diálogo que se orquestó intencionalmente como una suerte de analogía con el objeto de estudio.

Este texto está hilvanado como lo están los pañuelos de *Bordando por la paz*, pues decidimos juntar, a partir del contexto violento que nos atraviesa, los jirones de nuestra experiencia, los de la memoria histórica de la comunidad y los de expertas en el tema. Lo que hicimos fue entablar un diálogo, ya no a partir de la toma de la palabra hablada, sino que preferimos recurrir a los actos revolucionarios que exige el bordado, como es el silencio y la calma, para coser estos retazos y generar con ello una escritura colectiva que lo que pretende es, a partir de la intervención de varias manos, seguir generando conocimiento comunitario.

Este texto sirve como una aproximación a la relación que existe entre el acto de bordar y el de escribir, así no pretende ser un trabajo de investigación profundo, mucho menos acabado, es apenas exploratorio frente a las preguntas ¿qué es un texto? ¿qué relación puede haber entre éste y la escritura? ¿Cómo pensar la experiencia de bordar textos?, y sobre todo ¿cómo enfrentar la violencia? No esperamos dar respuestas conclusivas, antes bien presentamos una serie de reflexiones o pequeños textos detonadores, producto de lo que nos mueve a pensar y construir otro tipo de opciones formativas.

Se eligió este caso en particular porque éste nos convocó para intentar descifrar los efectos de las violencias contemporáneas y para poder reflexionar sobre la noción de texto, pues lo que pretendíamos era poder aterrizar teóricamente algunas ideas previas que teníamos sobre cómo bordar los nombres e historias de víctimas de violencia en México también era una forma de producir textualidad, así mismo queríamos explorar cómo establecer puentes que nos permitieran poner en diálogo la teoría y los fenómenos que nos conmueven.

Por esta razón el texto se conforma de párrafos concretos que discuten temas a partir de revisar y pensar algunos testimonios,¹ los cuales fungieron como fuente de

¹ La recuperación del referente empírico se hizo a partir del libro *Bordados de paz, memoria y justicia: un proceso de visibilización* escrito por Francesca Gargallo, recomendamos revisar las fotos que aparecen en EDUCA UMCH, 19, enero - junio 2022

reflexión y análisis para las cuatro manos. Cada apartado se bordó y se desbordó con la intención de mejorar la puntada así, el último párrafo funciona como cierre y apertura, que, como si fuera un nudo, permite atar y desatar las reflexiones y conclusiones. En última instancia lo que pretendemos es poner nuestros hilos y jirones sobre la mesa para que otras sigan bordando.

El movimiento “Bordando por la paz”, es una acción conjunta entre la colectiva *Fuentes rojas* y el *Movimiento por la paz con justicia y dignidad*, el cual surgió en 2011. La iniciativa agrupa un gran número de colectivos en México y de otras partes del mundo. El proyecto central es bordar los nombres e historias de víctimas de violencia en México², que, desde la llamada “guerra contra el narcotráfico”³, iniciada por Felipe Calderón, han sido asesinadas o desaparecidas.

Uno de sus objetivos es hacer un memorial móvil que presente el nombre de lo que, en su momento, algunos agentes del Estado, incluso el mismo Calderón, enunciaron como “daños colaterales”, en este sentido lo que se busca es sensibilizar a la población, hacer visibles a las víctimas y tratar de restaurar el tejido social que desde ese momento se ha ido desgarrando.

Para elaborar un bordado no es necesario tener experiencia previa, pues las mismas personas que conforman el colectivo son las que enseñan algunas puntadas básicas, las cuales resultan muy útiles para las personas que apenas se acercan al bordado. Lo que sí es cierto, es que el acto de bordar exige calma y paciencia, pues, como en la vida misma, los hilos suelen enredarse y, si nos desesperamos por querer desenredarlos rápidamente, lo único que vamos a conseguir es que se enreden más.

Normalmente se borda en una tela blanca o manta cruda, pero para fines últimos cualquier tela es suficiente. Por su parte, el color de los hilos no es azaroso ni fortuito, cada color representa una causa que busca ser visibilizada, así, tenemos que con hilo rojo se bordan los nombres de las y los asesinados, en este caso el hilo sirve como una representación de la sangre que ha sido derramada, de verde se bordan a las personas desaparecidas, ya que este color se asocia con la esperanza de encontrarles, de morado se bordan a las mujeres que han sido víctimas de feminicidio, pues este color es representativo del movimiento feminista.

Al escribir y bordar los nombres e historias, se intenta hacer memoria de las víctimas, lo cual resulta un acto complejo, pues la mayoría de las y los bordadores nunca tuvieron un contacto cercano con ellas, es por ello que se busca nombrar, porque lo que se nombra existe, se reconoce y con ello, se logra introducir de nueva cuenta a las personas asesinadas y desaparecidas al espacio público, pues, tomar las calles y bordar en el espacio común es, para muchos de quienes participan, la acción para solidarse y abrazar

el documento, disponible aquí: <https://archive.org/details/BordadosDePaz/mode/2up>. También se puede consultar el blog del proyecto: <http://bordamosporlapaz.blogspot.com/>

² Derivado de la pandemia del COVID19 suspendieron sus actividades. El domingo 28 de noviembre de 11:30 a 13:00 hrs en Coyoacán, junto a la fuente de los coyotes volvieron a reunirse.

³ La llamada "guerra contra el narcotráfico" tuvo lugar durante la presidencia de Felipe Calderón (2006-2012), el objetivo principal esta estrategia era deshacer las células que componían a los principales cárteles del narcotráfico, ya que éstas estaban en una constante lucha por el control de la producción y las rutas del tráfico de drogas, lo que derivó en un alza de violencia en el país.

a las víctimas, así como el hilo envuelve y arropa a la tela, se espera que la metáfora se en-carne.

Esta no es sólo una protesta que, a los ojos de muchos que la observan, es pacífica. Es un acontecimiento en el que los textos bordados ponen en el centro el ser de quien, anónimamente, inicia, continúa o termina un pañuelo, una página, una huella de una ausencia que se busca hacer presente, no en la forma del espectáculo, sino de la memoria.

Una de las cosas interesantes que pasan en este tipo de colectivos es que no necesitas identificarte con un género en específico para llevar a cabo la práctica, pues más allá de los roles impuestos por la sociedad, en donde a las mujeres se les ha acuñado la pasividad que pareciera exigir el acto de bordar, lo que se busca la introspección y la reflexión colectiva que logre conectar a quienes participan con el otro-la otra y con ellos mismos.

Cada bordado es particular, pero la mayoría de ellos tienen una anatomía específica, cada elemento está colocado de tal manera que la conexión entre ellos forma la corporalidad y estructura del bordado. Así, tenemos que en el centro se coloca, a modo de narrativa, el nombre y edad de la víctima, si es que se cuenta con el dato, los hechos que se conocen sobre el acontecimiento, el territorio donde fue hallado el cuerpo o, en el caso de las personas desaparecidas, donde fueron vistas por última vez, así como la fecha del asesinato o desaparición; en la parte inferior se coloca el nombre de los y las bordadoras que participaron e intervinieron el pañuelo, cabe resaltar que cada pieza de bordado puede ser elaborada individual o colectivamente, aunque lo más común es que sea bordada en colectivo y, también en la esquina inferior derecha, se coloca el número del pañuelo y código de catalogación para el archivo.

Es importante mencionar que los primeros nombres que el colectivo utilizó para la ardua tarea se recuperaron de sobres vacíos que una organización europea había mandado al Palacio Nacional. Los remitentes de los sobres eran nombres de personas asesinadas, mientras que el único destinatario era Felipe Caldeón.

Así, tenemos que se empezó con una serie de 40 mil muertos, pero el registro fue subiendo a 60 mil, 90 mil, y hasta el año 2014 sumaban 95 mil.

Los productos de la acción colectiva Bordando por la paz poseen una complejidad de significados que requiere una estrategia metodológica para comprender. En ese sentido, planteamos interpretar el bordado como texto. Ahora bien ¿qué es un texto?, Ricoeur (2004) se pregunta esto mismo y responde: un discurso, un discurso que busca comunicar algo (p. 127). El texto, como artefacto comunicativo, que fija el contenido a comunicar en un soporte que oculta a quien escribe y lee, ocupa un lugar entre el habla y lo no dicho; es posibilidad misma del decir que elige como estrategia para acontecer, otro espacio, otro soporte, otro canal.

Por otro lado, el bordado, como actividad “femenina”, tiene una *textura* similar (con el texto) en el acto de escribir: “Si la escritura y el silencio se reconocen una a otro en ese camino que los separa del habla, la mujer, silenciosa por tradición, está cerca de la escritura.” (Kamenszain, 1981, p. 21), la dupla feminidad y silencio nos hacen pensar ¿es

el bordado una expresión de lo textual, por ese espacio que abre la posibilidad misma de decir y no decir?

Se suele hablar de una forma de escritura femenina, lo cual es un riesgo esencialista que puede naturalizar las improntas del género, sin embargo, no se puede soslayar la historia material y simbólicamente desigual de las mujeres y de los hombres. Formas de aculturación que imponen esquemas más o menos diferenciados con los cuales miramos la realidad. Por lo anterior, si hablamos de escritura femenina, hablamos aquí de ejercicios diferenciados de elaborar lo textual que están marcados por nuestro paso por el género. De ahí que a las mujeres históricamente se hayan desenvuelto en ciertos tipos de escrituras, por ejemplo, el epistolar, los diarios íntimos, los costumbristas, aquellos que suponen una atención al detalle, formas de escrituras en las que lo político está marcado por los cuidados y lo íntimo.

Aunque en primera instancia no se piense en el tejido y bordado como formas de escritura, hay en su elaboración una espacialidad y una experiencia del tiempo muy similar, relacionadas con el momento del cotilleo, de contar historias, fortalecer vínculos. La elaboración de la escritura femenina y el bordado abren un espacio de apertura e interpelación y un tiempo no cronológico, excelente para la escucha.

Julia Kristeva distingue dos momentos o niveles de lo textual: el texto como producto y la productividad del texto (Kristeva, 1970, p. 63), y es este segundo nivel, ese ejercicio de desdoblamiento del texto el que cobra relevancia para cuestionar el acto de bordar nombres, de escribir nombres de víctimas, aunque no hay que perder de vista que el tipo de producto modifica la productividad.

Importa pensar la productividad del texto como experiencia, pero no según el modelo de las ciencias positivistas o experimentales, sino la experiencia como una elaboración de la palabra, como la elaboración de un cuestionamiento que queda en la escritura bordada de la palabra, como concreción de ese acontecimiento de apertura y atención que produce esa entidad, un texto bordado. ¿Cuál es la urdimbre de sentidos que tiene lugar en una acción que exige una forma de escritura como lo es la de bordando por la paz?

Byung Chul-Han (2006) Han en su libro *El enjambre* intenta pensar lo que supone para los sujetos el teclear en la era digital y diagnostica a nuestros tiempos con “atrofia de las manos” (Chul-Han, 2006, p. 56); esto no implica solamente el entorpecimiento de nuestra facultad manual de escribir o de la torpeza en movimientos motores finos, tiene que ver con una nueva relación con el tiempo y las ideas, con lo que escribimos y nos escribe. Relación que supone para el filósofo un no-actuar, en el sentido arendtiano de un hacer, como milagro que posibilita el nacimiento de otro mundo (Chul-Han, 2006, p. 55), ¿qué mundos cerramos o se nos cierran con esta atrofia?

Este mismo filósofo encuentra en Heidegger esa misma crítica a la escritura, quien pensaba que “la mano es el medio por el que el ser, que designa la fuente originaria de sentido y la verdad” (Chul-Han, 2006, p. 61) se desoculta, la mano que escribe comunica el ser, y la máquina de escribir nos orilla al velamiento del ser pues solo usamos la punta de los dedos, se atrofian nuestras manos y la posibilidad de *Aletheia*.

Lo estimulante de estas críticas es que nos permiten ubicar el pensamiento no sólo en la cabeza, sino también en las manos, regresando al cuerpo la posibilidad del acceso a lo real, como espacio mismo de la apertura. Por otro lado, nos ayuda a problematizar la productividad del texto y el lugar que ocupa en el develamiento de la verdad, la cual, como nos recuerda Heidegger, ama esconderse.

El bordado-escritura implica, de hecho, un uso de las manos que no es digital, pero que tampoco es la forma manual de escritura, ¿esto ocultaría o revelaría al ser?, ¿qué acontece entonces en el uso específico que se hace de las manos al bordar un texto?, ¿qué tipo de verdades se desoculta al rasgar la tela al atravesarla con una aguja y un hilo?, ¿qué tipo de huella bordada queda de la indagación?, ¿con qué tipo de verdad nos encara?

Cuando pensamos el tipo de bordados que se producen en este movimiento. Y nos preguntamos tanto por el texto que se borda, como en la metáfora del bordado como texto, nos enfrentamos a una entidad que en su materialidad es mero espectro, pura huella subjetiva, abierta a la interpretación de quien realiza el texto de una forma y la del lector que la realiza de otra. Estos objetos convocan presencias y ausencias múltiples, la de quienes elaboraron el bordado, la de los familiares, la víctima misma y la de sus múltiples lectores, todas ellas ausentes, pues la condición del texto es la de ser siempre una huella sujeta a la interpretación.

Esta exposición de pañuelos itinerantes es como Comala, llena de espectros, de voces, ausencias, murmullos e historias. Son los relatos de un México en busca de sus Pedros Páramos que escuchen sus decires.

Elaborar la palabra, bordar la palabra, reconstruir los jirones de la memoria, una memoria que no es la propia, pero que se incorpora al darse el tiempo de manifestar esa huella en ese pañuelo, unas palabras con un sentido antes de producir el bordado, pero que adquiere volumen, se hacen presentes, asumen textura y sentido cuando alguien las intercepta, elabora y las hace suyas. Elaborar aquí, implica la producción de lo textual en un sentido subjetivo, una interpelación y una respuesta al otro, es una acción que legitima las pérdidas y hace que esas vidas importen, que sean lloradas, fenómeno que abre una política del duelo, una comunidad del dolor. Fenómeno que busca hacer memoria y materializa una nueva forma de sentir en el dolor.

Al bordar nos condolemos, pues, como apunta Cristina Rivera Garza (2015), condolerse, “no es el discurso de la victimización ni mucho menos de la resignación, sino una práctica de la comunidad generada en la experiencia crítica con y contra las fuentes mismas del dolor social que nos aqueja, que nos agobia, que acaso también nos prepare para alterar nuestra percepción de lo posible y lo factible” (p. 19). En este sentido, elaborar o producir estos textos bordados parece tener también el sentido de reconstruir, pues si la violencia y el miedo desgarran los vínculos, al pasar el hilo y la aguja una y otra vez a través de la tela se busca reunir, zurcir lo que se rompió, hacer presente en el espacio lo que el miedo quiere dejar fuera: los nombres y las historias. Escribir en este laboratorio de bordado es asumir el compromiso de esa recomposición, y no sólo presentar el texto bordado como producto.

Conclusiones

Si el bordar es una forma de lo textual y, el texto es una forma de fijar la escritura, lo que se fija son las revelaciones devenidas durante la elaboración del texto, se fija postura frente a las guerras de nuestros días.

Se denuncia tomando los hilos, el aro y la aguja y, al mismo tiempo, se intenta recuperar la dignidad de la persona fijando su nombre en el espacio público, que deja de ser solamente un nombre para quien elabora ese bordado y para quien se encuentra con él en las calles.

Escribir aquí es ocupar el lugar del habla, para fijar en la memoria propia y en la colectiva esa cara de violencia cruenta a la que nos hemos vueltos insensibles, es interceptar la escritura para evitar la banalización, es tejer la esperanza, es intervenir la tela para hacer presencia, tanto de uno como de los otros, es hilvanar la rabia y ajustar la empatía.

Finalmente, este movimiento nos recuerda la importancia de seguir pensando la violencia y la necesidad de bordar otros mundos posibles.

Contribución de autoría

OEG: Conceptualización e investigación.

MFGF: Redacción, edición y revisión.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflictos 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

El artículo ha sido desarrollado con los recursos propios de las autoras.

Agradecimiento

A la Universidad Marcelino Champagnat.

Correspondencia: 30140933@comunidad.unam.mx

Referencias

- Chul-Han, B. (2006). *El enjambre*. Herder
- Gargallo, F. (2014). *Bordados de paz y memoria: un proceso de visibilización*. disponible en: <https://archive.org/details/BordadosDePaz/page/n59/mode/2up>.
- Ricoeur, P. (2004). ¿Qué es un texto?, en: *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE. pp. 127-148
- Rivera, C. (2015) *Dolerse. Textos desde un país herido*. Segunda edición. México: Surplus Ediciones.
- Rosen, J., & Zepeda R. (2012). La guerra contra el narcotráfico en México: una guerra perdida. en *Reflexiones 94*. No. 1. p. 159. <https://www.redalyc.org/pdf/729/72941346011.pdf>.
- Kamenszain, T. (1981). Bordado y costura del texto. *Revista de la universidad*. México. Julio de 1981. pp. 21
- Kristeva, J. (1970). *La productividad llamada texto*. Lo verosímil.

Trayectoria académica

Omar Escutia Girón

Licenciado en Pedagogía y estudiante de Filosofía. Ha trabajado como ayudante de profesor e investigación, así mismo ha moderado varios Cafés Filosóficos en distintos lugares de la Ciudad de México. Es docente y trabaja como apoyo pedagógico para el Colegio de Bachilleres. Sus temas de interés se centran en teoría pedagógica, estudios de género y masculinidades.

María Fernanda Gutiérrez Figueroa

Egresada de la licenciatura en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Ha trabajado como ayudante de profesor. Es integrante del seminario "Filosofía en la Ciudad", del proyecto "Mujeres en espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia" y del colectivo "UDiversidad UNAM". Actualmente se encuentra realizando su tesis de licenciatura sobre prácticas pedagógicas restaurativas en contextos de violencia. Sus principales temas de interés son la pedagogía restaurativa, el feminismo y los estudios de género.

Textos artísticos en tiempos de COVID-19. Dos casos en México y Colombia

Artistic texts in times of COVID-19. Two cases in Mexico and Colombia

Recibido: 10 de enero 2022 Evaluado: 21 de febrero 2022 Aceptado: 03 de junio 2022

Israel Rivas Romero

Autor correspondiente: israelrivrom@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2050-1008>

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Como citar

Rivas, I. (2022). Textos artísticos en tiempos de COVID-19. Dos casos en México y Colombia. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 143-156.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.215>



© 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

Resumen

En el presente artículo se analizan las novedades de las expresiones artísticas contemporáneas en torno a la pandemia por el Covid-19. La metodología empleada para tal fin es la de investigación documental. Asimismo, se asumen algunas consideraciones teóricas de la semiótica y la hermenéutica para caracterizar a las expresiones artísticas como textos artísticos. En la primera parte del artículo se recuperan dos antecedentes de textos artísticos en torno a las pandemias en el mundo: el *Decamerón* de Giovanni Boccaccio y el mural de Keith Haring que lleva por nombre *Todos juntos podemos parar el sida*. En la segunda parte se realiza una aproximación a las novedades de los textos artísticos elaborados en el marco de la pandemia por el covid-19 a partir de dos ejemplos: el concurso “Miradas artísticas sobre la pandemia. Abrazando la vida” (México) y el libro colectivo “Narrando desde y con el virus” (Colombia). El artículo concluye con el señalamiento de algunos retos de investigación en torno a estos textos artísticos y sus posibles vías de lectura académica.

Palabras clave: *textos artísticos, pandemia, México, Colombia.*

Summary

This article analyzes the novelties of contemporary artistic expressions around the Covid-19 pandemic. The methodology used for this purpose is documentary research. Likewise, some theoretical considerations of semiotics and hermeneutics are assumed to characterize artistic expressions as artistic texts. In the first part of the article, two artistic texts about pandemics in the world are reviewed: Giovanni Boccaccio's *Decameron* and Keith Haring's mural entitled *Todos juntos podemos parar el sida*. In the second part, an approach to the novelties of the artistic texts elaborated within the framework of the pandemic by Covid-19 is made on the basis of two examples: the contest “Miradas artísticas sobre la pandemia. Abrazando la vida” (Mexico) and the collective book “Narrando desde y con el virus” (Colombia). The article concludes by pointing out some of the research challenges surrounding these artistic texts and their possible avenues for academic reading.

Keywords: *artistic texts, pandemic, Mexico, Colombia.*

Introducción

La crisis global derivada de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (covid-19) ha detonado la producción de una gran cantidad de textos y narrativas que vemos circulando con frecuencia en diversos medios y soportes. Hemos visto cómo los medios digitales y las redes sociales han ampliado su circulación con objetivos que van desde informar a la población, contenerla, promover mejores hábitos de salud en ella, entre otros. Sin embargo, hay otro tipo de textos que atañen al panorama de la pandemia, pero que ocupan rudimentos del lenguaje artístico (literario, plástico, musical, cinematográfico, etc.) para enunciar interpretaciones y posicionamientos concretos frente a ella. Considero importante estudiar desde las humanidades la novedad de este tipo de producción textual con miras a comprender su posible valor histórico y educativo, ya sea para el presente o para el futuro pospandémico. En este artículo abordaré de manera exploratoria dos ejemplos de producción textual de tipo artístico que se generaron de manera reciente en México y Colombia.

Método

La metodología empleada para la elaboración de este artículo es la de investigación documental. Esta metodología, muy característica de las ciencias sociales y las humanidades, se enfoca en el procesamiento de los datos que se encuentran consignados en documentos, mismos que, según los autores MacDonald y Tipton (1999):

[...] son cosas que podemos leer y que refieren a algún aspecto del mundo social. Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social -los informes oficiales, por ejemplo- pero también los registros privados y personales como cartas, diarios, fotografías, los cuales puede que no se hayan hecho para sacarlos a la luz pública. No obstante, además del registro intencionado, puede haber cosas que abiertamente traten de provocar diversión, admiración, orgullo o goce estético -canciones, edificaciones, estatuas, novelas- y que, sin embargo, nos dicen algo sobre los valores, intereses y propósitos de aquellos que las encargaron o produjeron. Tales creaciones pueden ser consideradas documentos de una sociedad o grupo, que pueden ser leídos, si bien en un sentido metafórico.¹ (MacDonald & Tipton, 1993, como se cita en Valles, p. 120).

La noción de documento, por tanto, es muy amplia y se encuentra abierta al estudio de cualquier expresión de la cultura donde sea posible estudiar prácticas, significados, posicionamientos, deseos, etc. Ahora bien, en este artículo ampliaré la noción de documento con base en la categoría de texto para poder caracterizar a mi objeto de estudio: los textos artísticos producidos en la pandemia por covid-19.

¹ MacDonald y Tipton como se cita en Miguel S. Valles Martínez, “La investigación documental. Técnicas de lectura y documentación” en *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis, 1999, p. 120.

Sobre las nociones de texto y texto artístico

En primer lugar, un texto, en palabras del semiólogo Lampis (2016) “es un conjunto integrado de expresiones al que se asigna o en el que se reconoce una determinada organización significativa” (p.686). En ese sentido, los primeros atributos del texto son su unidad y organización interna para configurar un mensaje que posee un significado y que a su vez se inserta en un proceso de comunicación humana. Lampis (2010) apuesta por comprender al texto como una categoría explicativa de tipo relacional en la medida en que no se trata de una entidad abstracta sino de un elemento que se ve correlacionado por la existencia de sus intérpretes y la cultura de la que forma parte:

Todo texto es el producto de un tiempo, de un intertexto y de unas prácticas interpretativas profundamente ancladas en los procesos colectivos de la significación social, y tanto el texto como estas prácticas interpretativas derivan de manera solidaria con el conjunto del sistema de la cultura (p. 142).

Ahora bien, en el ámbito de la cultura existen muchas formas de organizar los textos. Lampis (2016) sugiere que los textos se pueden organizar a través de géneros, mismos que:

no son, desde luego, entidades fijas: existen interferencias, mestizajes y fusiones; existen diversificaciones y cismas; existen nacimientos, muertes y fosilizaciones; y existen exhumaciones y resurrecciones. Las dinámicas de deriva de un género determinado dependen: a) del operar de los agentes individuales que lo trabajan “por dentro” (con sus hábitos, sus motivaciones, sus competencias y sus conflictos), b) de la emergencia y el afirmarse de singularidades textuales (sobre todo obras canonizantes) y c) de las circunstancias contextuales y sociales en el que el género llega a ser cultivado y reconocido (p.689).

Estos tres factores indicados por el semiólogo eslovaco son muy importantes. Indicar que tal texto pertenece a un determinado género implica reconocer las condiciones de producción por parte de sus autores, la emergencia de textos reconocidos como canónicos dentro de ese género concreto y las circunstancias de recepción y reconocimiento de tales textos.

De manera particular, en este artículo me situaré en el contexto del tercer factor para indicar que los textos que estudiaré pueden ser leídos como artísticos. Ahora bien, ¿qué aspecto caracteriza a algo como artístico? Trataré de responder esta pregunta desde el pensamiento del filósofo Hans-Georg Gadamer, para quien:

[...] la verdadera importancia de la obra de arte radica en su capacidad de fundar otras totalidades de sentido, otras comprensiones e interpretaciones del mundo; en la medida en que la obra realiza esto, propicia la emergencia del ser, en tanto una de las acepciones de la palabra ‘ser’ tiene para Gadamer es precisamente configuración de sentidos. La obra de arte sería entonces el lugar o sitio privilegiado de fundación de sentidos, puesto que esta tiene capacidad de inaugurarlos, inventarlos, de ‘traer al ser desde la nada’, de ahí la expresión

‘vuelta al ser verdadero’ que quiere decir que el ser aparece de una manera ontológicamente originaria en la obra de arte (González, 2005, p. 61).

Estas palabras permiten identificar uno de los rasgos característicos de toda obra de arte, más allá de sus meras dimensiones técnicas. La obra de arte, en calidad de ente, tiene una dimensión ontológica que permite representar aspectos del ser que difícilmente pueden enunciarse en otro tipo de textos o discursos. *Verdad y Método* es el ejemplo más claro de tal postulado en la medida en que toda la primera parte del libro representa una argumentación que recupera la posibilidad de encontrar la verdad en la experiencia con la obra de arte, más allá del mero subjetivismo de la estética kantiana (Gadamer, 2012).

Con base en el breve recorrido conceptual, considero que un texto artístico se caracteriza principalmente por brindar una representación de la realidad con base en la elaboración de un mensaje que puede ser leído y descifrado a través de la experiencia estética. El texto artístico no es un mero reproductor de la realidad, sino que tiene la posibilidad de fundar otras visiones sobre la misma.

Algunos antecedentes en la historia

Una vez teniendo clara la acotación sobre lo que puede ser un texto artístico, me gustaría comentar brevemente dos ejemplos de este tipo de textos que podemos encontrar en algunas épocas de la historia y que atañen directamente al tema de las epidemias y pandemias en el mundo.

La primera idea que quisiera recuperar en este recorrido es que la producción de textos artísticos, en gran parte de las épocas que anteceden a la nuestra, se acotó a una esfera muy reducida de sujetos con posibilidades materiales, formativas y, en algunos casos, hasta de apoyo institucional.

Particulares ejemplos podemos mencionar en la historia de la literatura, como el caso de *El Decamerón* de Giovanni Boccaccio, quien al principio de su obra esboza su óptica particular por la peste negra que alcanzó a la población florentina en el siglo XIV. Boccaccio no solo se esfuerza por retratar la forma en que se expandió la enfermedad, sus síntomas y consecuencias, sino que señala de manera inquisitiva las posibles causas y procedencia de la pandemia:

sobrevino la mortífera peste. La cual, por obra de cuerpos celestes o por nuestros inocuos actos, la justa ira de Dios envió sobre los mortales... fue originada unos años atrás en partes de Oriente, donde arrebató innumerable cantidad de vidas, desde allí... prosiguió devastadora hacia el Occidente (Boccaccio, citado en Gil-Carcedo y Gil-Carcedo, 2018, p. 263).

En las palabras de Boccaccio es posible distinguir una creencia y actitud medieval en torno a los problemas que atañen a la vida humana. Es decir, el mal de la pandemia proviene de un castigo divino propiciado por Dios. También el autor remite a la región en donde se originó la enfermedad y los alcances geográficos que tuvo.

En otras épocas también podemos encontrar textos artísticos que dan cuenta de algunos referentes pandémicos. Hacia la segunda mitad del siglo XX, nos encontramos

con el mural que Keith Haring pintó en Barcelona. *Todos juntos podemos parar el sida*, pintada en 1989, evoca a la pandemia provocada por el virus de inmunodeficiencia humana, mismo que en su momento fue casi por completo incomprendido debido a los supuestos peyorativos en torno a la sexualidad y forma de vida de ciertos sectores de la población. El mural apela al peligro que representa el virus, sus formas de transmisión y la necesaria colaboración de toda la población mundial para combatirlo.

Figura 1

Fragmento del mural Todos juntos podemos parar el sida



Nota. En este fragmento del mural de Keith Haring se encuentra el contenido textual que da título a la obra, además de una alegoría sobre la colaboración humana a partir del contacto entre las manos de los personajes. Adaptado de *Together we can stop AIDS* [Fotografía], de Fred Romero, 2017.

Fuente: Flickr (<https://www.flickr.com/photos/129231073@N06/37203566971/>).

Estos y otros ejemplos de expresiones artísticas (Mora, 2020; Palafox, 2020) indican algunas aproximaciones a los problemas generados por las epidemias y las pandemias en el mundo. Los textos artísticos nos muestran de manera simbólica las formas de relación del ser humano con los cuerpos, la salud, el tiempo, la enfermedad, la naturaleza y el conflicto. Desde mi punto de vista, su valor no solo radica en la verosimilitud con la que muestran sus testimonios sobre una época, pues para eso tenemos a las obras historiográficas y otros documentos que nos permitirían reconstruir lo sucedido, aunque sea de manera artificial. El valor de estos textos artísticos radica en la dimensión interpretativa sobre una serie de hechos, los sentimientos, ideas, proyecciones y en todos los recursos que desean dar sentido a un problema de salud que vulnera la existencia humana. Retomando lo señalado en el apartado anterior, el texto artístico es un sitio privilegiado para comprender las visiones e interpretaciones del mundo, incluso cuando este atraviesa por conflictos de gran magnitud como una pandemia.

Ahora bien, en pleno siglo XXI hay algunas novedades que vale la pena estudiar con respecto a la producción de textos artísticos en un mundo que atraviesa por la crisis de la pandemia por el covid-19.

Novedades

Las medidas de confinamiento social que implementaron de manera emergente las autoridades gubernamentales en el globo tuvieron un efecto significativo en el consumo y producción de textos artísticos. Tal como señala, María Fernanda Castellanos (2020), especialista del sector Cultural de la UNESCO en Guatemala, fue en el distanciamiento físico en que la población mundial reconoció el valor de las expresiones artísticas para calmar la angustia y liberar el estrés. Esto nos lleva a comprender que la crisis global generó en los seres humanos un fuerte estado de ansiedad ante la incertidumbre por la subsistencia propia y colectiva. Es decir, la ansiedad ante una amenaza “relativamente nueva” (pues ya la humanidad ha atravesado por pandemias que ha olvidado paulatinamente), pero también alimentada por las acentuadas desigualdades por las que atraviesan muchas regiones del mundo, como el caso de la latinoamericana (López y Menéndez, 2020).

Ahora bien, las novedades que plantea la producción y consumo de textos artísticos en pandemia van más allá de su efecto relajante. Como bien apunta Scolari (2020) la pandemia por el covid-19 generó una suerte de implosión narrativa, posibilitada principalmente por las complejas relaciones mediáticas de nuestros tiempos:

Lo que emerge de las redes de comunicación (que no son solo las “redes sociales”) es una imperiosa necesidad colectiva de poner en discurso lo que está pasando. En breve: los *Homo sapiens* del año 2020 están desesperados buscando un relato, una narrativa que les permita procesar un evento catastrófico a escala planetaria que solo tenía antecedentes en la memoria de la ciencia ficción apocalíptica. Si la sociedad globalizada facilitó la transmisión del coronavirus, la sociedad mediatizada agilizó la producción y circulación discursiva. Ni un ordenador cuántico como el de la serie *Devs* sería suficiente para tener registro y procesar todo el contenido textual-narrativo que está generando el coronavirus, desde los mapas y gráficos curvilíneos hasta los memes, pasando por los discursos de científicos, líderes políticos, religiosos, periodistas, colegas, parientes y amigos (p. 20).

En el amplio mar de textos de diversa índole podemos identificar que en el caso de los textos artísticos hay una suerte de ampliación con respecto a los agentes que fungen como autores. Ya no se trata solo de artistas renombrados como en épocas anteriores, sino de otros sectores de la población como los niños, las mujeres presas, los adolescentes, madres de familia y prácticamente cualquier persona con la posibilidad y los medios suficientes para decir algo respecto a la pandemia. En el caso de América Latina quiero sugerir dos ejemplos de producción textual en México y Colombia.

Miradas artísticas sobre la pandemia. Abrazando la vida

El Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad de la UNAM organizó en abril de 2020 el concurso “Miradas artísticas sobre la pandemia”.

EDUCA UMCH, 19, enero - junio 2022

Este ejercicio fue significativo pues participaron muchos sectores de la población mexicana a través de dibujos, ilustraciones, fotografías, ensayos, cuentos y crónicas en torno a sus formas de apropiación de la pandemia. Se realizó una selección de los textos participantes para conformar la exposición física y virtual intitulada *Abrazando la vida*.

La versión física de la exposición se ubicó temporalmente en tres estaciones del Sistema de Transporte Colectivo Metro de la Ciudad de México, mientras que la versión digital se puede consultar en un sitio web (Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad [PUEDJS], 2020). La exposición se organiza en cinco grandes temáticas pandémicas:

- El mundo cambió
- Los que pueden quedarse en casa y los que no
- Remedios para la soledad
- El tiempo pasa distinto
- Saldremos adelante

La exposición muestra el testimonio de las experiencias particulares de muchos sectores de la población mexicana, los problemas que han enfrentado a nivel económico, psicológico y de salud en general, así como los sueños, aspiraciones y esperanzas esbozadas hacia el futuro pospandémico, donde es urgente forjar lazos de solidaridad:

Las más de 600 participaciones que recibió el certamen nos demuestran que en el corazón del pueblo mexicano existe una enorme reserva de solidaridad y esperanza. Se trata de obras que entrañan mensajes, consejos y perspectivas que buscan ayudarnos a no decaer. Son la evidencia de que aún sin conocernos nos podemos apoyar los unos a los otros. Esta exposición pretende ser un gran abrazo y una caricia para todo aquel que ama la vida. (PUEDJS, 2020).

Dos ejemplos de textos artísticos dentro de tal exposición son *Seguimos conectados* de Ismael León Rivera (2020) y *Los olvidados por el Covid-19* de Yeraldine Medellín Escamilla (2020). El primer texto se trata de una ilustración que refleja la transformación de las formas de relación afectiva entre los seres humanos. La ilustración nos muestra a dos personas en casa haciendo uso de dispositivos como la computadora y el teléfono celular, mismos que posibilitan la interacción con otras personas en el mundo. Este texto se enmarca en la temática “Remedios para la soledad” y permite ver que una de las ventajas de la tecnología actual es la posibilidad de contacto humano a la distancia a través de videollamadas y plataformas de mensajería. Desde mi punto de vista, es pertinente con respecto de la temática de la exposición; pues una de las principales consecuencias negativas a nivel psicológico que ha traído la pandemia en la actualidad es la limitación de interacción presencial con familiares, amigos, parejas y otras personas cercanas por riesgo de contagio.

Figura 2

Seguimos conectados



Nota: *Seguimos conectados* [Ilustración], de Ismael León Rivera, 2020. Fuente: PUEJDS (<https://puedjs.unam.mx/seguimos-conectados/>)

Por otro lado, la fotografía de Yeraldine Medellín Escamilla, que se circunscribe en el tema de “Los que pueden quedarse en casa y los que no”, nos muestra a dos personas que trabajan como recolectores de basura en la Ciudad de México. La fotografía se intitula *Los olvidados por el Covid-19* y se inserta en el marco de una preocupación de la autora por reconocer a los agentes de la población que posibilitan el funcionamiento de la sociedad a través de la recolección y procesamiento de basura. La desigualdad también es un tema de la fotografía por la brecha que hay entre los trabajadores y trabajadoras que pueden desempeñar con seguridad sus labores a la distancia y los que se ven obligados a exponerse en distintos grados al contagio del virus por la naturaleza de sus trabajos.

Figura 3

Los olvidados por el Covid-19



Nota: *Los olvidados por el Covid-19* [Fotografía], de Yeraldine Medellín Escamilla, 2020. Fuente: PUEJDS (<https://puedjs.unam.mx/los-olvidados-por-el-covid-19/>)

EDUCA UMCH, 19, enero - junio 2022

Narrando desde y con el virus

Otro ejemplo de la producción de este tipo de textos lo podemos encontrar en otros países de América Latina. En Colombia, una colaboración entre la Universidad Pontificia Bolivariana y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, a través de la realización de un taller llamado “Narrando desde y con el virus”, llevó a la publicación de un libro que recupera las narrativas de los estudiantes participantes, así como de miembros de las comunidades indígenas Emberá Dobidá e Ikarwa. Este libro es un ejercicio importante que se motiva por la necesidad de representar simbólicamente la experiencia frente a un virus, pero desligándose de los discursos y textos que pretender brindar una versión unívoca de la problemática actual:

Partiendo de este conocimiento y haciendo uso de la expresión de escritura creativa, nos interpelamos a pensar la enfermedad y la transformación de nuestras vidas producidas por el covid-19 no solo como amenazas desgarradoras sino también como posible tierra compostada. Ello implicó entender el espacio epidémico como un sitio para explorar la complejidad e imprevisibilidad de las relaciones humano-ambientales y cómo estas son cómplices y resistentes a los ordenamientos sociopolíticos dominantes. De esa manera, la ciencia ficción, así como la poesía y el cuento, permite tejer hilos con otras narrativas, con otros seres humanos y no-humanos, con seres mágicos, con monstruos, con objetos, etc., para poder imaginar un entramado de relaciones distinto (Comunidad de Ikarwa et. al., 2020, p. 7).

En el libro se integraron algunas fotografías de los participantes y muchas ilustraciones que acompañan al texto escrito para brindar una experiencia más colorida al proceso de lectura. Un ejemplo interesante de este ejercicio es el texto intitulado *La civilización. Un mundo de caos*, elaborado por Bismar Conchave Dogiramá, miembro de la comunidad indígena Embera Dóbida. El texto presenta una crítica al avance de la civilización y su correlación con los procesos de urbanización a partir de la narrativa particular de la experiencia de Bismar. El siguiente fragmento de la última parte es contundente:

Tener poder y dinero, por lo tanto, era más importante que tener una gran familia: mandó a construir ciudades, destruyó los bosques, el aire, suelo y las aguas quedaron contaminadas. En la ciudad todo era diferente. Había hambre, necesidades y miedo. Nuestra tranquilidad se acabó cuando quedamos viviendo en la ciudad. Todo era difícil, la vida, la casa, el juego, la alimentación. Así, un día viviendo en la ciudad con mis amiguitos, nuestros abuelos nos decían que no podíamos andar libres como en el bosque, pero mis amiguitos no hicieron caso a sus consejos. Una vez salieron todos juntos a pasear por un parque de la ciudad, a unos los mataron y otros enfermaron, después murieron... Como yo hice caso a mis abuelos a mí no me pasó nada, pero sin amigos me quedé... ¡La ciudad es un mundo de caos! Ahora debemos vivir encerrados en la casa (Comunidad de Ikarwa et al., 2020, p.17).

Bismar atribuye de manera certera la crisis por el covid-19 a la expansión de las ciudades, la sobreexplotación de los recursos naturales y al quiebre de la relación entre el ser humano y la naturaleza. Su texto se acompañó de la ilustración de una tortuga nadando con dificultad en medio de la basura, tal como se muestra en la figura 4.

Figura 4

Ilustración del texto “La civilización. Un mundo de caos”



Nota: *Ilustración sin título*, de Comunidad Santa María Condoto, Comunidad de Ikarwa y Catalina Duque, tomada de *Tejiendo narrativas desde y con el virus*, (2020, p. 17) (<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Tejiendo-narrativas.pdf>)

Otro caso de la misma publicación es la narrativa de Jesús David Matta Santofimio. En *La sociedad secreta de viajeros en el tiempo*, Matta reflexiona sobre la posibilidad de que un grupo de personas realice un viaje al año 2000 para informar sobre la crisis mundial derivada por el covid-19. El autor indica que el viaje podría traer dos consecuencias. La positiva sería que los gobiernos y la humanidad tomarían conciencia para evitar llegar a este futuro. La consecuencia negativa sería que la información se ocupara para encaminar la toma de decisiones sobre quienes deberían sobrevivir y quienes no en el futuro. Matta indica que, independientemente de esas consecuencias, “las personas que pertenezcan a la línea de tiempo del 2020 tendrán que reflexionar profundamente acerca de la vida, de la fragilidad de la humanidad en el mundo y restablecer las relaciones con el ambiente”²

Figura 5

Ilustración del texto “La sociedad secreta de viajeros en el tiempo”



Nota: *Ilustración sin título*, de Comunidad Santa María Condoto, Comunidad de Ikarwa y Catalina Duque, tomada de *Tejiendo narrativas desde y con el virus*, (2020, p. 27) (<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Tejiendo-narrativas.pdf>)

² *Ibidem*, p. 28.

Conclusiones

Para cerrar el recorrido realizado a través de este texto me gustaría señalar tres conclusiones:

El breve panorama aquí esbozado muestra la gran diversidad de formas de aproximación de los textos artísticos contemporáneos con respecto al tema de la pandemia. A través del uso de la palabra, la ilustración y la fotografía, cada autor o autora nos brinda la posibilidad de “leer” una parte de la crisis generada por el covid-19. Resulta significativo también que esta diversidad se manifiesta en los autores de tales textos. Ya no se trata de artistas consolidados, sino de cualquier persona con la posibilidad de expresar, a través del lenguaje artístico, su propia visión sobre el conflicto que representa la pandemia.

Estos textos representan un reto metodológico para ser estudiados sobre todo por su cantidad. Desde una óptica de investigación tendríamos que estudiar las condiciones de producción de estos textos, aproximarnos a sus autores y, por otro lado, analizar las condiciones de recepción en este contexto, donde la globalización y los medios de comunicación posibilitan múltiples intercambios culturales.

Una clave de lectura y estudio de estos textos puede ser el abordaje de tres tópicos. En primer lugar, enfocar nuestra mirada a lo que estos textos nos dicen sobre las condiciones contextuales que posibilitaron la pandemia. En segundo lugar, analizar en ellos qué es la pandemia, cómo se está desarrollando y cómo afecta la vida de los agentes representados (humanos y no humanos). Por último, sería muy bueno identificar si en algunos de estos textos hay alguna clave de interpretación sobre el devenir de la humanidad en el futuro pospandémico.

Contribución de autoría

IRR: Autoría única desarrolló el 100% de la investigación.

Conflicto de intereses

No hay ningún conflicto de interés con el comité editorial de la revista.

Responsabilidades éticas o legales

La indagación que se encuentra reflejada en el artículo es descriptiva y documental. Por tal motivo, el autor no recurrió a la realización de un estudio que involucrara humanos o animales.

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: israelrivrom@gmail.com

Referencias

- Castellanos, M. F. (27 de mayo de 2020). *En época de COVID-19 el mundo consume Arte y Cultura*. UNESCO, <https://es.unesco.org/news/epoca-covid-19-mundo-consume-arte-y-cultura>
- Comunidad de Ikarwa, Comunidad Santa María de Condoto, Conchave D., B., Galíndez, C., Roca-Servat, D., Meneses, E., Torres, E., Preciado O., I, Matta, J. D., Medina, J.R., Díaz, K., Hoyos, L. A., Bedoya Z., L., Vallejo U., P. A., Álvarez, R., Gómez H., T. y Pérez, Y. (2020) *Tejiendo narrativas desde y con el virus*. Medellín: CLACSO, Universidad Pontificia Bolivariana, Ecologías Políticas Abya Yala, <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Tejiendo-narrativas.pdf>
- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y Método*. Sígueme.
- Gil-Carcedo, L. M., & Gil-Carcedo, E. (2018). Enfermedad y literatura. La peste. *AN. RANM*, 3 (135), 262-265. https://analesranm.es/revista/2018/135_03/13503rev08
- González V., M. A. (2005). *El arte develado. Consideraciones estéticas sobre la hermenéutica de Gadamer*. México: Herder.
- Lampis, M. (2010). El texto artístico y la historia. Una mirada sistémica sobre la fijación y el devenir social de las estructuras significantes. *Sociocriticism*, 25 (1), 139-153. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/59734/2478-4514-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lampis, M. (2016). Sobre la noción de texto artístico. *SIGNA. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 25, 685-694. <http://revistas.uned.es/index.php/signa/article/view/16964/14550>
- López, L. F., & Menéndez, M. (2020). *Las implicaciones socio-económicas de la pandemia por Covid-19: Ideas para la acción en políticas públicas*, New York: PNUD. https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/the-socio-economic-implications-of-the-covid-19-pandemic--ideas-.html
- Mora, G. (21 de abril de 2020). PINTURAS y ARTISTAS que pasaron una pandemia y hoy están en MUSEOS. *AD*, <https://www.revistaad.es/arte/articulos/pinturas-artistas-pasaron-pandemia-hoy-museos/25670>

Palafox, J. A. (08 de mayo de 2020). *De música, epidemias y pandemias*. Música en México, <https://musicaenmexico.com.mx/de-musica-epidemias-y-pandemias/>

Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad (2020). *Miradas artísticas sobre la pandemia. Abrazando la vida. Exposición itinerante*, disponible en <http://dialogosdemocracia.humanidades.unam.mx/exposicion-itinerante-abrazando-a-la-vida/>

Scolari, C. A., (22 de abril de 2020). *En busca del relato perdido*. Hipermediaciones, https://hipermediaciones.com/2020/04/22/relato_perdido/

Valles, M. M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

Trayectoria académica

Israel Rivas Romero

Egresado de la licenciatura en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. También es estudiante de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos en la misma institución. Actualmente incursiona profesionalmente en las áreas de diseño curricular y alfabetización académica en la educación superior. Es miembro activo del proyecto de investigación PIFFyL_02_015_2019 *Textos Clásicos sobre Educación y Pedagogía*. En ese proyecto realiza una investigación en torno a las relaciones entre las expresiones artísticas y la educación.

Textos que viajan en la nave de las ilusiones: los diarios de clase en un curso de sociología y educación

Texts that travel on the ship of illusions: the class diaries in a sociology and education course

Recibido: 16 de enero 2022

Evaluated: 25 de febrero 2022

Aceptado: 13 de junio 2022

Abril Atenea Reyes Sandoval*

Autor correspondiente: abril_musiclife@comunidad.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3806-2699>

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Como citar

Reyes, A. (2022). Textos que viajan en la Nave de las ilusiones: los diarios de clase en un curso de Sociología y Educación. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 157-173. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.216>



© 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 presente artículo se exploran las cualidades de los *diarios de clase*, tipo de texto escrito por un grupo de estudiantes de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. El interés de este estudio tiene como antesala la preocupación por los efectos de la pandemia por COVID-19 en las comunidades escolares. Partiendo de este problema, se realiza una investigación documental apoyada en la técnica de análisis de contenido, con el objetivo de identificar qué tipo de expresiones posibilita el diario de clase y cuál es su relevancia en el contexto de la educación remota emergente. En primer lugar, se expone la tradición pedagógica de la que proviene el diario de clase y se describe el escenario en el que está escrito. Posteriormente, del análisis de los textos se desprenden cuatro categorías primarias: 1) articulación de los contenidos educativos, 2) dimensión estética, 3) reflexiones críticas sobre la propia educación, y 4) dimensión afectiva. Se concluye que los diarios son una técnica didáctica valiosa para tejer vínculos entre los sujetos pedagógicos; asimismo, promueve valores como la cooperación, la libre expresión y el trabajo dignificante dentro del aula, todos ellos muy necesarios para repensar el espacio escolar en tiempos de contingencia.

Palabras clave: *diario de clase, texto libre, José de Tapia, pandemia, México.*

Summary

This article explores the qualities of class diaries, a type of written text produced by first-year undergraduate students of Pedagogy at the National Autonomous University of Mexico (UNAM). The study is grounded on the concern for the effects of COVID-19 pandemic on school communities. Based on this problem, a content analysis is carried out with the aim of identifying what kind of expressions does the class diary make possible and what is its relevance in the context of emergency remote teaching. Firstly, it presents the theoretical framework of the class diary and the scenario where it is written. Subsequently, four primary categories emerge from the analysis of the texts: 1) the articulation of curriculum contents, 2) the aesthetic experience of their writing process, 3) undergraduate's critical perspectives of their previous learning experiences, and 4) the scope for emotional engagement. It is concluded that the diaries are a valuable teaching technique to strengthen bonds of affection between teachers and students. It also promotes values such as cooperation, free expression, and dignifying work within the classroom, all of them urgent to reshape the school in times of global crisis.

Keywords: *class diary, free text, José de Tapia, pandemic, Mexico.*

Tome el timón Capitán y llévenos a horizontes no conocidos, que el mar es nuestro (Poot, 2020, p. 1)

Introducción

Tomar la palabra: esta es la consigna permanente en el curso de Sociología y Educación, que se imparte en la licenciatura en Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Siguiendo los postulados del pedagogo francés, Célestin Freinet, y de los maestros freinetistas, José de Tapia y Graciela González, el estudiantado escribe diarios de clase, es decir, textos en donde expresa creativamente sus sentires, ideas, puntos de vista y reflexiones sobre los contenidos de la asignatura y su propio proceso de aprendizaje. Trabaja con esmero a bordo de la Nave de las ilusiones, metáfora con la que identificamos la clase, a pesar de los estragos ocasionados por la pandemia de COVID-19 en todos los ámbitos sociales, incluido el educativo.

Ésta, no cabe duda, trastocó los modos de habitar la escuela, forzando a los sujetos a relacionarse no ya en los espacios escolares físicos, sino al margen de ellos, en la llamada virtualidad. En México, el cierre de las instalaciones universitarias durante casi dos años obligó a los actores educativos a proponer acciones que les permitieran instalarse en la modalidad de educación remota emergente, sin descuidar el vínculo que une a los sujetos pedagógicos y dota al acto educativo de un carácter relacional.

En la asignatura de Sociología, en donde me desempeñé como ayudante de profesor, se ha incorporado permanentemente el tema de la pandemia y sus efectos en la educación. Los diarios de clase se han convertido en una fuente documental valiosa para iniciar un estudio de ese talante, mismo que toma forma en el presente artículo, cuyo objetivo es analizar qué posibilidades de expresión despliega la escritura del diario de clase y qué relevancia tiene este tipo de texto a la luz de la modalidad educativa adoptada en la pandemia.

Para lograr este propósito he realizado una investigación de corte documental, recurriendo al análisis de contenido para interpretar los diarios de clase. Recordemos que esta técnica de “nos permite recopilar, comparar y clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información” (Jiménez y Torres, 2006, p. 48). Por lo tanto, he seleccionado un conjunto de diarios con base en un eje temático común y, una vez ordenada la información, he identificado cuatro categorías de primer orden: 1) la articulación de los contenidos educativos, 2) la dimensión estética en la escritura de los diarios, 3) las reflexiones críticas del estudiantado sobre su propia educación, y 4) la dimensión afectiva.

El artículo está dividido en tres apartados. El primero tiene un doble propósito: contextualizar el origen de la metáfora de la Nave de las ilusiones, concepto acuñado por José de Tapia; y describir a grandes rasgos qué es el texto libre, en qué tradición pedagógica se enmarca, y por qué es relevante para acercarse a los diarios de clase. El segundo apartado brinda más detalles sobre el curso de Sociología y Educación (entendido como Nave de las ilusiones), y el tercero se dedica enteramente al análisis de los diarios.

I. Los diarios de clase en contexto: José de Tapia y las Técnicas Freinet

El concepto “*Nave de las ilusiones*” nació de la pluma del maestro cordobés anarco-republicano, José de Tapia y Bujalance (1896-1989), cuando en 1937 publicó en un diario catalán: “el MAESTRO es el encargado por la sociedad de llevar a buen puerto la NAVE DE LAS ILUSIONES” (De Tapia, 1937, como se cita en Jiménez, 2018, p. 9. Mayúsculas en el original).

Siguiendo su propia metáfora, él mismo fue un capitán ejemplar de muchas naves, porque su trayectoria pedagógica a lo largo de siete décadas abarcó públicos y escenarios muy amplios. También conocido cariñosamente en México como *el maestro Pepe*, inició su carrera magisterial en 1913 dando clases a niños campesinos en escuelas unitarias y también a sus padres obreros. Fue introductor de las Técnicas Freinet en su país, de la mano de otros profesores como Patricio Redondo, Herminio Almendros, Ramón Costa-Jou y Antonio Benaiges (Jiménez, 2004, 2007, 2011, 2012, 2017).

Recordemos que Célestin Freinet (1896-1966) fue un maestro y pedagogo francés que en los años veinte participó en la renovación didáctico-pedagógica de la escuela, impulsada por personalidades como María Montessori, Ovide Decroly, Édouard Claparède y John Dewey — por mencionar algunos de los representantes más conocidos de la llamada Escuela Nueva—. En el caso de Freinet, su compromiso con las clases campesinas y obreras lo llevó a distanciarse de algunos de sus contemporáneos, a rechazar las denominaciones “Escuela Nueva” y “métodos activos”, y a fundar, en cambio, la Escuela Moderna (Freinet & Salengros, 1978), realizando toda su obra magisterial en contextos de educación popular.

El eje conductor de su pedagogía fue fomentar la libre expresión de los niños. Congruente con esta postura, desarrolló junto con otros educadores una serie de técnicas e instrumentos que permitieron orientar la enseñanza hacia el principio ético-pedagógico de “dar la palabra al niño” (Freinet en González, 1985, p. 16). Las principales técnicas e instrumentos Freinet fueron: el texto libre, la imprenta escolar y la correspondencia interescolar, aunque también se utilizaron la asamblea escolar, el cálculo vivo, el periódico mural, el fonógrafo y el cinematógrafo.

Figura 1

Encuentro entre Célestin Freinet (de pie) y José de Tapia (sentado a la derecha) en el Congreso de Avignon, Francia, 1960



Fuente: Archivo de la familia De Tapia (Jiménez, 2014, p. 215)

ISSN: 2617 – 0337

Retomando la historia de vida del maestro Pepe, no podemos omitir que la guerra civil española y la Segunda Guerra Mundial fueron eventos que lo marcaron profundamente reforzando su postura político-ideológica. En 1948 partió al exilio con destino a México, país en el que se asentó durante el resto de su vida (salvo algún viaje ocasional a Europa) y donde continuó su extensa labor docente al servicio de la niñez.

Después de algunos años trabajando en el Instituto Nacional Indigenista, en campañas de alfabetización en comunidades mazatecas y seris,¹ y como profesor en la Escuela Primaria “Rafael Ramírez” (ubicada en la Ciudad de México), fue hacia 1964 cuando él y las maestras freinetistas Graciela “Chela” González y Tere Vidal fundaron la Escuela Preprimaria y Primaria “Manuel Bartolomé Cossío” (en adelante, la Bartolomé). Dado que los tres eran partidarios de la pedagogía y técnicas Freinet, muy pronto la escuela adoptó el texto libre y la imprenta escolar, pero también propuso otras técnicas como la escritura del diario de clase, de la cual hablaremos más tarde (figura 2). Por ahora vale la pena hacer una pausa para explicar con más detalle en qué consisten el texto libre y la imprenta escolar.

De acuerdo con Freinet (1986), un texto libre es “un texto que el niño escribe [...] cuando tiene deseos de escribirlo, y según el tema que lo inspire” (p. 48). El pedagogo francés advierte la importancia de no confundir este tipo de textos con las redacciones de tema libre, las cuales son impuestas por el profesor en un momento concreto (la hora de la clase). Por el contrario, el texto libre se redacta:

cuando se experimenta la necesidad de expresar, por medio de la pluma o el dibujo, algo que bulle en nuestro interior. El niño escribirá su texto espontáneo en un rincón de mesa [sic], por la noche. Encima de sus rodillas, mientras oye a su abuela que resucita para él extraordinarias historias de tiempos pasados; o encima de la cartera, antes de entrar en clase, o también, naturalmente, durante las horas de trabajo libre que reservamos en nuestra distribución de tiempo. Entonces tendremos la certeza de que los textos obtenidos son la imagen de la vida, los que más han impresionado a los niños, los que les han interesado más profundamente, los que tienen para nosotros el valor pedagógico más eminente (Freinet, 1973a, p. 6. Cursivas propias).

Una vez que los estudiantes redactaban sus textos libres, éstos se leían frente a la clase, se corregían y seleccionaban para componerlos echando mano de la imprenta escolar. Como se puede observar, en todo momento se propiciaba el trabajo cooperativo entre los pequeños. Con los textos impresos se formaban cuadernos escolares (también llamados “diarios escolares” y “libros de vida”) que se convertían en el resultado tangible del trabajo escolar. Este “archivo viviente de la clase”, además de difundirse localmente, se intercambiaba por correspondencia con otras escuelas que trabajaban con las mismas técnicas (Freinet, 1973b).

Siguiendo con la Bartolomé, ésta se distinguió por incorporar la técnica del diario de clase, que no fue inventada por Freinet, sino sugerida por Chela gracias a que ella la había aprendido con una maestra de la Escuela Nacional de Maestros, posiblemente la también pedagoga española Emilia Elías de Ballesteros, que llegó exiliada a México tras el estallido de la guerra civil española (Jiménez, 2014, p. 315; UPN Ajusco, 2014). El diario, en palabras de Pepe:

¹ Pueblos originarios ubicados en Oaxaca y Sonora, respectivamente, dos estados de la República Mexicana.

sintetiza el trabajo realizado el día anterior y se convierte en el origen de las actividades que apenas comienzan, es como un puente de unión. [...] Lo fundamental es que los críos se vayan acostumbrando a *escribir y dibujar libremente* sus propios pensamientos y sentimientos, pero igualmente importante es que los demás entiendan lo que queda escrito (Jiménez, 2014, p. 315. Cursivas propias).

Los diarios los escribían las y los estudiantes en una libreta colectiva. Cada quien se proponía a sí misma o mismo para realizarlo. Al siguiente día, el autor o la autora leía su texto frente al grupo y recibía retroalimentación. Esto le permitía mejorar sus habilidades de lectoescritura conforme avanzaba el ciclo escolar, pero, además:

Conforme transcurre el tiempo, a lo largo del curso, en el diario de clase se ven notables avances de los chicos: la soltura que van adquiriendo; la capacidad de memorizar, razonar, sintetizar, redactar e ilustrar; el dominio que van logrando en ortografía y sintaxis con la ayuda de su diccionario. Poco a poco, gracias al diario de clase, los muchachos aprenden a trabajar con orden y limpieza, pero sobre todo con *originalidad, espontaneidad, creatividad, alegría, sencillez y responsabilidad* (Jiménez, 2014, p. 315. Cursivas propias).

El marco de libertad que se daba a las y los estudiantes pretendía estimular su creatividad y fomentar la libre expresión, siempre dentro de un entorno de cooperación, respeto y responsabilidad (Jiménez, 2014, p. 72). Acorde este posicionamiento con los principios de la pedagogía Freinet, la expresión libre “apasiona a los niños, y no sólo a los autores, sino también a los lectores, especialmente si éstos pueden a su vez convertirse en autores” (Freinet, 1973a, p. 5). De aquí vino el trabajo constante con textos libres por parte de Freinet, Pepe y Chela con sus respectivos grupos escolares, ya fuese para componer libros de vida, cuadernillos escolares o diarios de clase; textos libres que reflejaran “espontaneidad, creación, vida, ligazón íntima y permanente con el medio, expresión profunda del niño” (Freinet, 1973a, p. 5). Textos que permiten la interlocución entre los sujetos pedagógicos y el medio en el que toma lugar el acto pedagógico.

Figura 2

Estudiantes imprimiendo textos libres



Fuente: Archivo de la familia De Tapia (Jiménez, 2014, p. 306)

ISSN: 2617 – 0337

En suma, si hay algo que unió a Freinet y a los maestros Pepe y Chela, fue la convicción de que todo estudiante tiene algo valioso que decir y, en este sentido, debe ser escuchado. Por eso, también podríamos decir que la pedagogía Freinet y De Tapia, al abogar por la expresión y la escucha, transgredieron la usanza de la escuela tradicional (según la caracterizó Freinet en su respectivo contexto histórico y tradición intelectual) en tanto lugar que “[o]lvidaba que humanamente todos tenemos necesidad de decir, de gritar y de cantar nuestras alegrías, nuestras esperanzas y nuestras penas” (Freinet, 1973b, p. 32).

II. La Nave de las ilusiones en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

La licenciatura en Pedagogía de esta entidad académica cuenta con una serie de asignaturas obligatorias en su plan de estudios, entre las cuales se encuentra Sociología y Educación durante el primer año de la carrera. Uno de los profesores que la imparte es el Dr. Fernando Jiménez Mier y Terán, o simplemente Fernando, apasionado investigador de la pedagogía Freinet en España y México. Pese a que su trayectoria docente en la UNAM rebasa las cuatro décadas, fue apenas en 2018 que propuso a sus grupos de Pedagogía que el curso fuera visto como la Nave de las ilusiones, tomando inspiración de las palabras de su entrañable amigo, el maestro Pepe. Los grupos suelen acoger esta metáfora con entusiasmo, algunos más que otros, pero siempre con resultados inesperados. Lo mismo sucede con el diario de clase, el cual ya lleva más años ocupando un lugar en la propuesta didáctica de Sociología.

Comencé a trabajar con Fernando como ayudante de profesor en 2021, en plena pandemia por COVID-19. La modalidad a distancia no impidió que la Nave zarpara en una nueva aventura para llevar a buen puerto nuestras ilusiones educativas, pero nunca imaginamos el impacto que la metáfora tendría en las y los estudiantes, a quienes llamo cariñosamente *tripulantes*. Los dos grupos a los que impartimos la clase escribieron textos muy valiosos que mostraron las diferentes resignificaciones de la Nave de las ilusiones. Entre esta variedad de apropiaciones de la metáfora hubo una muy peculiar: uno de los grupos escribió todos los diarios tomando como brújula (o eje temático) la aventura marítima.

Desde octubre de 2020 hasta junio de 2021, periodo que comprendió los dos semestres de duración de la asignatura, las tripulantes² redactaron un total de veintidós diarios (de los cuales uno está extraviado), cuyos títulos se desglosan a continuación (figura 3):

1. Desplegad las velas.
2. Zarpando de la orilla.
3. Bitácora de navegación 3.
4. ¿Un mar desconocido?
5. Navegando en aguas turbulentas.
6. Conociendo lo conocido.

² A partir de aquí opto por la forma femenina para hablar del estudiantado en general por dos motivos: 1) la población en los grupos de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras está conformada mayoritariamente por mujeres; y 2) las autoras de casi todos los diarios (incluidos los nueve que aquí citamos) fueron mujeres, salvo la excepción de tres hombres.

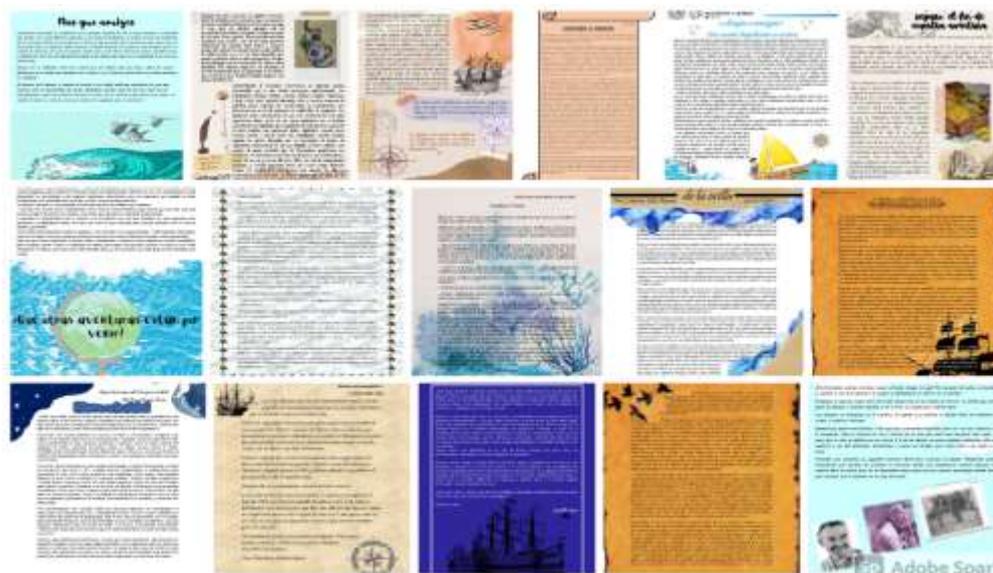
7. A babor...
8. Sin título.
9. Primera parada.³
10. Continúa el viaje.
11. El mar de la especificidad social.
12. ¿Ya casi arribamos?
13. Zarpando a nuevas aguas.
14. Bitácora núm. 16: Un botín incompleto y Durkheim ¿tenía el ph 0?
15. El barco del estructural-funcionalismo.
16. ¿Amigos o enemigos? Una nueva tripulación se acerca.
17. Más que amigos.
18. Recuerdos de una gran aventura.
19. La educación, un océano turbulento.
20. ¡Tierra a la vista!
21. Llegando a puerto seguro. El fin de nuestra aventura.

Poco a poco, la lectura semanal de los diarios se convirtió en una experiencia que nos transportaba a una travesía marítima a la vez: “¡Debemos zarpar de inmediato, el conocimiento nos espera! ¡Estiben la carga! ¡Icen las velas! ¡Leven anclas! Orden tras orden a través del viento se escuchaban” (Jazbe, 2021, p. 1). De repente, sin darnos cuenta, Fernando se había convertido en el capitán al frente del timón; yo, en la oficial, comandante o la segunda al mando; la sociología y educación, en mares por navegar; los autores revisados en clase, en otros capitanes con sus respectivas embarcaciones —¡incluso llegaron a llamarlos piratas!—. El curso pasó a ser la navegación habitada por toda una flota de estudiantes, y el diario de clase se convirtió en bitácora: la bitácora de navegación.

³ En alusión al cierre de semestre e inicio del periodo vacacional decembrino.

Figura 3

Collage que muestra algunas portadas de los diarios de clase



La propuesta de trabajo adoptada en la clase de Sociología le concede un papel central a la expresión escrita en el ámbito universitario, tomando como ejemplo el trabajo que Freinet y De Tapia hacían en Francia, España y México, respectivamente, con sus grupos de estudiantes de primaria. Representa una apuesta por romper con la rigidez que conservan los espacios escolares, incluidas las universidades, en donde a menudo tienen lugar “prácticas asociadas con la concepción ‘moderna’ de la lectura: una lectura individual, silenciosa, cercana a las formas académicas de leer, centrada en el significado literal, orientada hacia la información enciclopédica” (Rockwell, 2001, p. 13). Estas prácticas rutinarias de la tarima y el exceso de saliva (Freinet, 2004) colocan en el centro a la figura del docente, desplazando a una posición secundaria los intereses, necesidades e inquietudes del estudiante.

A lo anterior hay que añadir el escenario actual: las clases en línea en tiempos de pandemia. Como ya mencionábamos previamente, las medidas de confinamiento adoptadas en todo el mundo exigieron que la modalidad de trabajo presencial migrara temporalmente a entornos virtuales, lo cual implicó un gran desafío para los sistemas, instituciones y actores involucrados en la planeación educativa. Asimismo, en una escala más acotada, los sujetos que participamos en los procesos formativos en escenarios de educación formal tuvimos que enfrentarnos a nuevas formas de relacionarnos, aunado a las dificultades personales, de salud, económicas y tecnológicas que cada quien ha atravesado en estos tiempos de incertidumbre.

Ahora bien, si, desde antes de la contingencia, la modalidad presencial no garantizaba la construcción o consolidación de un vínculo pedagógico, ahora parece más difícil que docentes y estudiantes puedan llegar a relacionarse entre sí a través de las pantallas; me refiero a tender puentes, crear redes de cuidado, afecto y apoyo mutuos. Por ello resulta valioso interpretar el contenido de los diarios, pues la tripulación ha hecho ejercicios muy interesantes de escritura, de los que se despliegan al menos cuatro posibilidades expresivas que expondré en seguida.

III. Los diarios de clase: análisis de sus cualidades y potencial expresivo

La escritura en torno al tópico común de la Nave de las ilusiones fue el criterio con el que seleccioné los textos para realizar el análisis de contenido. Por este motivo, solamente se contemplan los diarios de uno de los grupos a los que Fernando y yo impartimos la asignatura. Partiendo de una lectura cuidadosa de los materiales, identifiqué coincidencias que pronto pude conceptualizar como referentes del potencial expresivo de los diarios. Al final, solamente cité nueve diarios, pues en ellos hallé las referencias esenciales para sostener la propuesta aquí presentada. Cabe mencionar que las autoras consintieron que sus textos se usaran como fuentes para la redacción de este artículo. Cinco de ellas aceptaron que se incluyeran sus nombres reales, una optó por un pseudónimo y otra prefirió el anonimato. No se hizo ningún tipo de corrección ortotipográfica ni sintáctica en las citas que aparecen a continuación.

1) *Articulación de contenidos educativos*

En primer lugar, las estudiantes logran hilvanar los conceptos, teorías y autores estudiados en clase, al plasmarlos a modo de aventuras que vive la tripulación de la Nave. A propósito, me interesa recuperar algunos ejemplos. Uno de ellos tiene que ver con la tensión entre la neutralidad y el compromiso científico en toda postura teórica, aplicable también a la sociología de la educación:

Todo iba viento en popa, hasta que nos topamos frente a nosotros con dos grandes barcos en plena batalla. Uno de ellos llevaba una bandera que decía “Neutralidad” y el otro llevaba una bandera con la inscripción “Compromiso”. Se oían fuertes disparos y gritos. El primer barco alegaba:

— “Despréndete de tus juicios de valor! ¡De lo contrario es imposible que produzcas conocimiento objetivo y valioso!

El segundo respondía:

— ¡Pero como diablos puedo hacer eso, esos juicios son inherentes a mí, los tengo dentro como cualquier sujeto!

El primero de nuevo:

— ¡Te lo digo, debes ser Neutral!

El segundo

— ¡Gracias, pero prefiero mostrar que puedo comprometerme con la verdad y mi objeto de estudio y lograr ser lo suficientemente objetivo respecto a él!!

Todos nos quedamos atónitos ante esto pues ambas tripulaciones parecían ser irreconciliables. Logramos pasar inadvertidos por estos barcos y sin ningún rasguño, así que continuamos con nuestro viaje (Reyes, 2020, pp. 1-2).

En este otro ejemplo, la estudiante se vale de los personajes que forman parte de la tripulación de un navío para explicar los conceptos de rol y de estatus según la teoría del estructural-funcionalismo:

[En este barco] existían dos palabras que estas personas antes mencionadas [Robert Merton y Talcott Parsons] repetían muy seguido y que eran muy importantes para ellos. La primera era la palabra rol y la segunda era la palabra status, según estos marineros todos cumplíamos un papel de acuerdo a las actividades organizadas en el barco, cumplíamos con el rol de cocineros, de tripulantes, de capitanes, de sobrecargo, de jefe de máquina, de oficiales de puente o de pilotos, sin embargo, el status era algo aún más valioso que sólo se ganaba la persona que cumpliera mejor su rol o el tripulante que obtuviera la mejor calificación (Miranda, 2021, p. 1).

Los ejemplos a veces eran imprecisos o necesitaban matizarse. Por eso era importante leer los diarios en voz alta frente a todo el grupo. Esto permitía que el resto de las compañeras y compañeros se involucrara en la lectura e hiciera comentarios en relación con lo que acababa de escuchar. Si la ocasión lo requería, Fernando también intervenía para hacer las precisiones adecuadas. De cualquier modo, llama la atención que el grupo incorporara las teorías y autores revisados en clase, a las aventuras ficticias de la Nave.

2) Dimensión estética

Avanzando en los puntos que abarca nuestro análisis, los diarios incorporan detalles estilísticos, en la forma y en el fondo, que evidencian la experiencia estética involucrada en el proceso de escritura de los textos. Esto se refleja, por ejemplo, en los dibujos de barcos, olas, tesoros y otros motivos marítimos que embellecían los diarios (figuras 3, 4 y 5)

Figura 4

El capitán Freinet (2021)



Fuente: elaborado en lápiz sobre papel por la estudiante Leslie Villeda, grupo 1101, Lic. en Pedagogía, FFyL, UNAM

Figura 5

La Nave de las Ilusiones (2021)



Fuente: elaborado en acuarelas sobre papel por la estudiante Leslie Villeda, grupo 1101, Lic. en Pedagogía, FFyL, UNAM

Asimismo, se aprecian detalles estilísticos en la incorporación de citas de otros autores, como sucede en el primer diario, donde la autora retoma a Eurípides en el epígrafe: “Desplegad, marineros, las velas, dadlas a los vientos suaves del mar”⁴ (Poot, 2020, p. 1). La misma autora, en otro de sus diarios, menciona: “Es de noche aún. Podemos sentir la suave brisa correr sobre nuestras mejillas y observar el cielo tapizado de estrellas ¡Qué bello paisaje! Quisiera que la noche sea como una estrella fugaz, rápida para que el tiempo corriera de prisa, pero sigue su transcurso” (Poot, 2021, p. 1).

Los detalles estilísticos no sólo eran valiosos para la confección de los textos, sino también por la relevancia de la *materialidad del texto* (su aspecto, tamaño, tipografía, disposición en la página, etcétera) en la configuración de maneras de leer y relacionarse con lo textual, según advierten algunos historiadores de la lectura entre los que se encuentra Roger Chartier (Rockwell, 2001, pp. 15-16). Es decir, los diarios en su dimensión textual se convertían en un espacio de creación donde se ponían en diálogo múltiples recursos textuales (imágenes, colores, palabras) para conformar “nuevas relaciones con la palabra impresa” (Rockwell, 2001, p. 23).

3) Reflexiones críticas sobre su propia educación

La tercera categoría comprende la resignificación de algunas prácticas presentes en sus trayectorias escolares previas, tales como la lectoescritura, con una mirada crítica del carácter obligatorio e impositivo que solía revestir esos actos. Los textos de las estudiantes muestran su toma de conciencia de los pocos espacios donde se promovía la lectura y la escritura desde una lógica no escolástica (en el sentido que le da Freinet). A propósito, quiero destacar los siguientes ejemplos:

tuvimos que preguntarnos ¿qué es educación? Claramente, una *palabra*, como habíamos acordado anteriormente, pero era algo más. Nos dimos cuenta de que era la principal herramienta que cargábamos con nosotros para manejar este barco, y que la hemos tenido con nosotros durante toda nuestra vida (Corral, 2020, p. 1).

Esta revisión de su experiencia como estudiantes también llevaba a las y los jóvenes a repensar el significado del estudio, *desaprendiendo* sus nociones previas, es decir, poniéndolas en sospecha, cuestionándolas y distanciándose de ellas:

Con eso concluimos nuestra aventura del día, *descubriendo y reflexionando sobre cosas que ya conocíamos pero que las veíamos de diferente manera*, aún nos queda mucho por navegar y seguir conociendo, así que no dejemos que el mal clima en algún momento nos desanime y siempre tengamos en cuenta que arriba de este barco, en todo momento contaremos con el apoyo de la tripulación (Carrera, 2020, p. 1. *Cursivas propias*).

hablamos sobre la misión número once en la nave de las ilusiones, [la cual] constaba de entender la Globalización [...]. *Nos dimos cuenta de que nuestra curiosidad nos puede llevar a hacernos muchas preguntas, infinitas preguntas, las cuales nos invitan a reflexionar y a seguir descubriendo cada vez más el inmenso mar que nos rodea*. Además, hablamos sobre un muy viejo capitán llamado Ovide Decroly, que nombró a su nave como Escuela del Ermitaño, y donde su objetivo era que la embarcación se

⁴ Si bien la autora no consigna en su diario la referencia de la fuente primaria, es presumible que aluda a un diálogo del tercer estésimo de la tragedia *Helena*.

moviera a través del interés de los pequeños navegantes. Hablar de esto me maravilló, ya que *es verdad que lo que más mueve una embarcación es el interés y la curiosidad de sus navegantes*, además de que *me hizo feliz* saber que nuestra nave de las ilusiones era navegada de la misma forma (Corral, 2021, p. 1. Cursivas propias).

Muchos diarios también cuestionaban la influencia del papel docente, las técnicas y métodos didácticos en la presencia o falta de motivación para estudiar:

Reflexionamos sobre la escuela, viajes diferentes del pasado donde tuvimos que navegar para llegar hasta aquí. ¿Por qué estudiamos?, ¿cómo nos enseñaron a estudiar? Muchos llegamos a la conclusión de que estudiábamos porque teníamos que hacerlo, no sabíamos que estábamos en ese viaje para crecer. En la escuela, nos enseñaron a estudiar memorizando conocimientos, no importaba si los comprendíamos o no, mientras se quedará grabado en nuestras memorias hasta el gran examen. Pero, ahora entendíamos que todas esas experiencias nos ayudaron a llegar a esta gran nave, y que *ahora, tenemos que deconstruir esa forma que aprendimos sobre estudiar, y construir una nueva, una donde disfrutemos el conocimiento* que nos ayudará a navegar esta nave (Corral, 2020, p. 2. Cursivas propias).

Las palabras del Capitán nos *alentaron* y conmovieron al darnos cuenta del gran afecto que tenía hacía su tripulación aún antes de conocernos. El compromiso que ha tomado en dirigir nuestra embarcación *nos llena de motivación y de ganas de aprender y desaprender todo lo que sea necesario* con el objetivo de tomar en este viaje el mejor aprendizaje y la más bella experiencia (Poot, 2020, p. 1. Cursivas propias).

4) Dimensión afectiva

El análisis hecho hasta ahora sugiere que la escritura de los diarios, su lectura y comentario en colectivo, traen consigo una dimensión afectiva en el momento en que las estudiantes reconocen: 1) que son parte de una comunidad atravesada por situaciones adversas como la propia pandemia o la adaptación a la modalidad de educación virtual, y 2) que la cooperación es importante para que nadie se baje de la embarcación antes de llegar a buen puerto:

Sin duda el capitán Fernando, la comandante Abril y los tripulantes hemos hecho un gran trabajo y *esfuerzo* para que el barco continúe con las expediciones y con el camino que nos falta. *La paciencia, presencia y compañía han sido indispensables en este recorrido, todos juntos como equipo lograremos llegar al destino*, pero por ahora ¡recoger las velas! qué hemos llegado a esta primera parada... (s/n, [2021], p. 2. Cursivas propias)

Que historia tan impresionante, que grato es saber que no somos los primeros ni los únicos navegantes, que somos los benjamines de este barco. [...] *No olvidemos que somos un equipo navegando en el mismo barco, si algún día nos viene una tormenta, no dejemos de apoyarnos y de ser una tripulación unida para salir adelante juntos* (Corral, 2020, p. 3. Cursivas propias).

Queda en evidencia, entonces, que la escritura del diario no era un acto individual, sino que comprendía siempre a los otros. El afecto también se manifestaba a la hora de leer el diario grupalmente, escucharse con atención y recibir comentarios alentadores sobre la originalidad de la redacción, el estilo, el uso de imágenes y metáforas, la buena entonación a la hora de leer, etcétera. Incluso, cuando algún estudiante se ponía muy nervioso, el resto lo animaba para que se tranquilizara. En suma, los diarios invitaban a construir y consolidar en cada encuentro virtual un ambiente de cooperación y acompañamiento, ambos necesarios en el contexto en el que ocurrió el curso de Sociología.

Consideraciones finales

En este artículo he presentado la forma de trabajo de la Nave de las ilusiones, para dar cuenta de los diarios de clase como textos con múltiples posibilidades para la expresión y relación de sujetos que participan en procesos formativos en la universidad. A manera de síntesis, propongo que los diarios permiten al estudiantado expresarse desde los sentires, afectos, la imaginación y creatividad. La arcilla con la que se moldea el diario es el texto libre, el cual brinda el espacio para que el alumnado de cualquier nivel educativo, incluido el universitario, plasme reflexiones profundas empleando un lenguaje sencillo. Por último, los diarios son una propuesta que apunta a la cooperación, la libre expresión y el trabajo dignificante dentro del aula; valores necesarios en el marco de una dinámica escolar que nos exige solidaridad y compromiso frente al ensanchamiento de las brechas (sociales, económicas, digitales...) que ya existían incluso antes de la pandemia, pero que ahora condicionan de manera particular las trayectorias escolares del estudiantado.

En un panorama como el actual, me parece necesario adoptar técnicas didácticas como la que aquí presentamos, pues, aunque parezcan simples, nos invitan a repensar los procesos didácticos y pedagógicos en la escuela. Sin embargo, también invitan a resistir, no sólo a los estragos dejados por la pandemia, sino a la lógica de productividad que ha marcado el compás del escenario educativo antes de la contingencia y aun en ella. Podemos identificar el impacto de esta lógica en el funcionamiento de la escuela con lo que Freinet, hace casi un siglo, llamaba escolástica:

Lo que caracteriza [...] a la escolástica es la obligación que se impone a los niños, mediante los reglamentos, los manuales escolares y el maestro, de producir un trabajo que no tiene en general ningún fundamento en la vida de los individuos y por tanto ni los conmueve ni influye en ellos profundamente. Ese trabajo no es funcional. Está previsto por los adultos, fundamentado en su cultura, y se pretende *aislar* a los niños *sistemáticamente de la vida por temor a que pierdan el tiempo y a la falta de seriedad* (Freinet, 1986, p. 20. Cursivas propias).

Por supuesto, hay que guardar las debidas distancias temporales con la forma de pensar la escolástica en la época de Freinet y en el presente. A pesar de eso, me parece que hoy en día, sobre todo a la luz del marco socioeducativo en el que se sitúa este escrito, las enseñanzas de Pepe, Freinet, Chela, Fernando, y la generación de jóvenes brillantes que forma parte de la clase de Sociología, merecen ser escuchadas y generar resonancias. Por otra parte, la presente investigación también nos convoca a repensar qué tipo de prácticas de lectoescritura se impulsan desde la universidad y cómo, a partir de ellas, se conforma una cultura escrita compartida por el estudiantado.

A modo de cierre, queda decir que, aunque los textos libres no tienen tanta visibilidad en las aulas de educación superior, son una apuesta valiosa para reconocer que hay mares enteros por navegar cuando promovemos la toma de palabra y cultivamos la escritura de textos que nacen de los sentires, los afectos, la imaginación y la espontaneidad.

Contribución de autoría

AARS: Soy la única autora.

Conflicto de intereses

La autora declara que no tiene ningún tipo de conflicto de intereses en su investigación.

Responsabilidades éticas o legales

En la investigación se retomaron fragmentos de los diarios de clase escritos por estudiantes universitarias. Se solicitó su consentimiento para citar los fragmentos y retomar las ilustraciones. En todos los casos se menciona la autoría de cada diario de clase, a excepción de una estudiante que prefirió mantener el anonimato.

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.

Agradecimiento

A las y los integrantes del proyecto de investigación *Textos clásicos sobre educación y pedagogía*, y a las estudiantes del grupo 1101 en la clase de Sociología y Educación, ambos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Correspondencia: abrilatenea.rs@gmail.com

Referencias

Freinet, C. (1973a). *El texto libre*. Laia.

Freinet, C. (1973b). *El diario escolar*. Laia.

Freinet, C. y Salengros, R. (1978). *Modernizar la escuela*. Laia.

Freinet, C. (1986). *Técnicas Freinet de la escuela moderna* (20a ed.). Siglo XXI.

Freinet, C. (2004). *Parábolas para una pedagogía popular: los dichos de Mateo*. Fontamara.

González, G. (1985). *Cómo dar la palabra al niño*. SEP / El Caballito.

EDUCA UMCH, 19, enero - junio 2022

- Jiménez Becerra, A., Torres Carrillo, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez Mier y Terán, F. (2004). "Costa, Redondo y Tapia: tres maestros freinetistas españoles en el exilio mexicano", en Giménez, J. *Revolució i responsabilitat: un sindicat de classe a l'ensenyament i les seves arrels a les terres de Lleida*. Lleida: Pagès editors.
- Jiménez Mier y Terán, F. (2007). *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Jiménez Mier y Terán, F. (2011). *¡Viva la imprenta! Los orígenes de la educación Freinet en España. Libro de Vida*. Tanteo.
- Jiménez Mier y Terán, F. (2012). *Los "Gestos" de Antón y demás cuadernos escolares. La técnica Freinet en Bañuelos de Bureba*. Tanteo.
- Jiménez Mier y Terán, F. (2014). *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia y Bujalance* (4a ed.). Tanteo.
- Jiménez Mier y Terán, F. (2017). "La Escuela Freinet de Barcelona", en *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 29, 99-123. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.185>
- Jiménez Mier y Terán, F. (2018). *Vilabesòs. Cuadernos escolares Freinet de una barriada obrera en Sant Coloma de Gramanet*. Tanteo.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: Conceptos para el estudio de los libros escolares. En *Educação e Pesquisa*, 27, 11-26. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>
- UPNAjusco. (2014, 20 de mayo). *Construyendo caminos ... Trayectoria profesional* [video de Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=9Xefw5PcN7w>

Diarios de clase

- Carrera, V. (2020). *Diario de clase número 6: Conociendo lo conocido* [manuscrito no publicado]. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Corral, P. (2020). *Diario de clase número 4: ¿Un mar desconocido?* [manuscrito no publicado]. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Corral, P. (2021). *Diario de clase número 12: ¿Ya casi arribamos?* [manuscrito no publicado]. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Jazbe. (2021). *Diario de clase número 10: Continúa el viaje* [manuscrito no publicado]. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Miranda, A. (2021). *Diario de clase número 17: El barco del estructural funcionalismo* [manuscrito no publicado]. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Poot, D. (2020). *Diario de clase número 1: Desplegad las velas* [manuscrito no publicado]. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Poot, D. (2021). *Diario de clase número 11: El mar de la especificidad social* [manuscrito no publicado]. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Reyes, J. (2020). *Diario de clase número 8* [manuscrito no publicado]. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

s/n. (2021). *Diario de clase número 9: Primera parada* [manuscrito no publicado]. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Trayectoria académica

Abril Atenea Reyes Sandoval

Estudió Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UNAM. Sus intereses en el ámbito académico se orientan a la investigación sobre el pensamiento pedagógico y la historia de la educación en América Latina y el Caribe desde las perspectivas teóricas de los feminismos y los estudios de género. Dentro de la FFyL ha sido integrante de los siguientes proyectos de investigación: PIFFyL_02_015_2019 "Textos clásicos sobre educación y pedagogía" y PROINV_22_04 "Entramados textuales de saberes pedagógicos: actores, instituciones y proyectos editoriales". Fue becaria de titulación del proyecto PAPIME PE400922 "Producción de material didáctico sobre educación no formal para la formación e intervención pedagógicas", del cual derivó su tesis titulada "Camila Henríquez Ureña: un itinerario de sus ideas pedagógicas".

Libros, gráficas y conflictos: el reto con la lectura de gráficas de barras en los libros de texto gratuitos

Books, graphs and conflicts: the challenge with reading bar graphs in free textbooks

Recibido: 10 de enero 2022

Evaluado: 03 de marzo 2022

Aceptado: 07 de junio 2022

David Contreras Mendoza

Autor corresponsal: david.contre@comunidad.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6312-3396>

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Como citar

Contreras, D. (2022). Libros, gráficas y conflictos: el reto con la lectura de gráficas de barras en los Libros de Texto Gratuitos. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 174-186.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.214>



© 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 tiene como objetivo presentar y analizar la pertinencia de los contenidos de los libros de texto durante la pandemia por COVID-19. En México, estos han sido distribuidos de manera obligatoria y gratuita en las escuelas primarias por la CONALITEG. Consultamos los ejercicios de gráficas de barras de la generación de libros de texto de *Desafíos matemáticos* que estuvo vigente durante el primer año de la pandemia, partiendo que las y los alumnos, en los programas de estudios, deben saber leer este tipo de gráficas; no obstante, identificamos que no existe una relación coherente entre los aprendizajes esperados con los contenidos y ejercicios presentados en los libros de texto. Para trabajar, consultamos a Eugenio Lizarde, cuestionando si al concluir la educación primaria, las y los niños están preparados para interpretar y analizar la información estadística que se presentaba a diario sobre la pandemia por COVID-19.

Palabras clave: *libros de texto, gráficas de barra, educación primaria, matemáticas, México*

Summary

The purpose of this article is to present and to analyze the coherence of textbook contents at COVID-19 pandemic. In Mexico, these books have been distributed mandatory and free in elementary school by the CONALITEG. We consult the exercises of bar graphs of the generation of textbooks *Desafíos matemáticos* in force during the first year of pandemic, starting that the students, in study programs, should know read these graphs; nevertheless, we identify that not have a coherent relation between of expected learning at programs with the contents and presented exercises in textbooks. To work, we consult Eugenio Lizarde, questioning if at the end of elementary school, the children are ready for interpret and analyze the statistic information that was presented daily about the COVID-19 pandemic.

Keywords: *textbooks, bar graphs, elementary school, mathematics, Mexico*

Introducción

Los libros de texto son materiales didácticos que cuyo carácter son gratuitos y obligatorios, por lo menos en México, esto gracias a la CONALITEG que se ha encargado de imprimir y distribuir los libros de texto por más de setenta años a todas las regiones del país. Los contenidos de estos materiales son supervisados por la Dirección General de Materiales Educativos, por sus iniciales DGME, adecuándose a los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sin embargo, los libros de texto gratuitos han pasado por varios debates y discusiones, y la pandemia por COVID-19 no fue una excepción, en este caso, se analizaron los libros de texto de *Pensamiento matemático* de tercer a sexto grado de educación primaria, y se hará una comparación con los aprendizajes esperados de acuerdo con los programas de estudio correspondientes.

Comenzamos con un brebaje histórico sobre la fundación y función de la CONALITEG y la relación con la DGME, para aterrizar y contextualizar el debate conceptual sobre la utilidad que los libros de texto ofrecen tanto a docentes como alumnos y cómo estos materiales pudieron o no cumplir su utilidad una vez migrando a una modalidad emergente tras el primer año de la crisis sanitaria. Posteriormente, retomamos a Eugenio Lizarde, quien arroja una serie de hipótesis claves a lo largo de este texto, una de ellas es que las y los niños al concluir la educación primaria deberían de saber leer e interpretar la información que día a día era presentada a modo de gráfica de barras en relación con la pandemia. Una vez enmarcando todo esto, presentamos los ejercicios de gráficas de barras en los libros de *Pensamiento matemático* de tercer y sexto grado, con el fin de que más adelante, por medio de una tabla podamos sistematizar, relacionar y analizar la cantidad y complejidad de cada ejercicio con los programas de estudio.

Por último, presentamos una serie de preguntas, pues el objetivo no solo es presentar y analizar la pertinencia de los contenidos de los libros de texto durante la pandemia por COVID-19, sino invitar y sumar al debate conceptual sobre los libros de texto, recordando que estos materiales suelen modificarse cada cierto tiempo, siendo ubicados por generaciones.

Método

Para llevar a cabo este artículo, se utilizó como metodología la investigación documental. Este tipo de investigación es considerada “como una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos [...] y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información...” (Tancara, 199, p. 94). Por consiguiente, tras procesar y almacenar la información contenida en nuestro universo, conformado por cuatro libros de texto gratuitos *Desafíos matemáticos*, identificamos ocho ejercicios de gráficas de barras: tres en tercer grado, dos en cuarto grado, dos en quinto grado, y uno en sexto grado. Esta información fue sistematizada, y posteriormente analizada, trayendo como producto los presentes resultados.

Sobre la gratuidad y aproximación conceptual a los libros de texto

Pese a que la CONALITEG (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos) fue fundada en 1959, desde la década de los años veinte del siglo XX ya se utilizaban libros de texto en las aulas, pero el carácter de estos no era gratuito, y por su acceso restringido debido al costo, de acuerdo con Ixba (2018), era común encontrar libros de texto en casas de empeño como objeto de transacción (p. 111). Por si fuera poco, la mayoría de los libros de texto que circulaban en México procedían de países extranjeros, por lo que quienes editaban y publicaban estos mismos, también lo eran (Ixba, 2013, p. 1191). En contrapunto, surge la CONALITEG en el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964), la cual fue decretada el 13 de febrero de 1959, considerando que el acceso a estos materiales debe ser obligatorio y gratuito (Decreto que crea la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1969, p. 4).

Así, tras poco más de setenta años de la fundación de la CONALITEG, los libros de texto gratuito (LTG) han complementado el aprendizaje de niños y niñas por medio de la distribución de estos en las escuelas; la responsabilidad de los contenidos de cada uno de estos es la Dirección General de Materiales Educativos (DGME), quien de acuerdo con el artículo 23 párrafo I del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, las atribuciones de la DGME son “Elaborar los contenidos, mantener actualizados, editar e innovar los libros de texto gratuitos, a partir de los planes y programas de estudio (...) así como autorizar a la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos su impresión y distribución” (Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 22). Es decir, la CONALITEG es la encargada de imprimir y distribuir estos materiales, pero la labor de diseñar los contenidos, y por ende su pertinencia, es la DGME.

Por ello, el debate por definir los LTG ha permanecido sobre la mesa en ciertas ocasiones, y bajo la emergencia sanitaria debido a la pandemia por COVID-19 no fue la excepción. De hecho, más que nunca se debió de considerar qué son los LTG, cómo intervienen en los procesos educativos, cuáles son sus propósitos y cómo dicen cumplirlos. Una anotación importante de mencionar es que no quiero ver ni entender el texto como un producto concluso, es decir, la estructura debe verse a manera de itinerario, un esbozo y propuesta para señalar y acercarnos a las ideas que puedan generarse al pensar los LTG hoy, pues a lo largo del texto se irán presentando más preguntas que soluciones a partir de un caso identificado en los contenidos de estos. Una vez hecha esta aclaración, continuo.

Anteriormente hice mención sobre un supuesto debate en relación con la definición de los LTG, para esto quiero señalar primeramente algunas de las características que puntualiza Larios (2001). Dichas características indican que los LTG son un material didáctico que utilizan los docentes, cuya forma de utilizarlos se torna de distintas maneras, ya sea como la aplicación directa con sus estudiantes, o bien, como medio de formación continua (párrafo 3). Por otra parte, Celis (2011) comenta sobre la importancia de los LTG, diciendo que son “elementos indispensables para lograr una mayor igualdad y equidad educativa, otorgar a la educación nacional una base de conocimiento mínimo y contribuyen a crear un sentimiento de pertenencia a una nación” (p. 5).

Partiendo de estas dos aproximaciones, podemos entender al libro de texto como un material didáctico de apoyo para la enseñanza de los docentes, pero cuya utilidad sirve para el aprendizaje de los alumnos, además de su carácter gratuito, único y obligatorio; no obstante, los docentes no deben basar la totalidad de sus clases en los LTG, ya que estos son solo uno de varios materiales con los que deben trabajar. Pese a esto, podemos indagar que, de cierta manera, el diseño de estos materiales se llevó a cabo pensando en su uso dentro de un aula física y no digital, bajo un sistema escolarizado y presencial, situado fuera de una pandemia. En este momento, es preciso hacer otra pausa para aclarar que, al día de hoy, estos actores, tanto docentes como estudiantes, así como los materiales didácticos, siguen en un sistema escolarizado, solamente que se encuentran en una modalidad distinta.

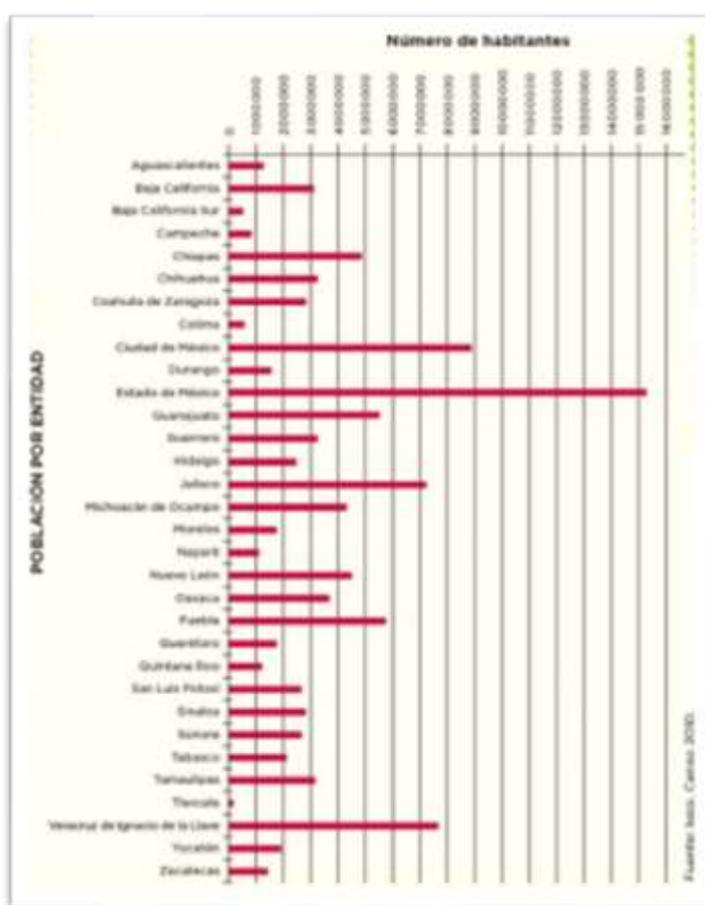
Sobre la problemática

Frente a esta necesidad de continuar las clases bajo distintas modalidades, han salido a flote diversos problemas tanto de enseñanza como de aprendizaje. Las diferentes desigualdades socioeconómicas, tecnológicas y cognitivas de las y los niñas mexicanos se pusieron de manifiesto. Desde problemas de conectividad a internet o la insuficiencia de dispositivos electrónicos para *permanecer* en las clases son algunos de los muchos problemas que padres y madres de familia, hijos e hijas, personas de todas las edades y de todos los niveles educativos han enfrentado estos meses de contingencia. Un ejemplo que considero importante compartir proviene de la letra de Lizarde (2020), quien con su acompañamiento nos permitirá hacer una serie de reflexiones; el autor pone en duda la eficacia de los LTG en pandemia y adopta la hipótesis de que los LTG no procuran una autonomía, sino por el contrario, promueven dependencia y seguimiento de instrucciones (párrafo 2).

Lizarde continúa diciendo que la nueva modalidad con la que trabajan docentes y alumnos debería de tener una mayor preocupación, ya que quienes cursan dicho grado podrían comprender a mayor medida la situación actual frente a la pandemia por COVID-19. En este punto me gustaría aclarar que, de acuerdo con los aprendizajes esperados señalados en los programas de estudio, es a partir de cuarto grado cuando los alumnos deben leer gráficas de barra, a pesar de ello, en el libro *Desafíos matemáticos* correspondiente al mismo grado, se encuentran dos ejercicios para trabajar con gráficas de barras al final de la unidad (DGME, 2019a, pp. 114-118); asimismo, en quinto grado volvemos a ver las gráficas de barras como aprendizajes esperados, así como contar con dos ejercicios en los LTG (DGME, 2019b, pp. 144-150). Por último, para sexto grado no consideran ya la lectura de gráficas de barras dentro de los aprendizajes esperados, no obstante, dentro de los libros de texto de este último grado encontramos un ejercicio (*figura 1*).

Figura 1

Gráfica de barras del ejercicio “Nuestro país”



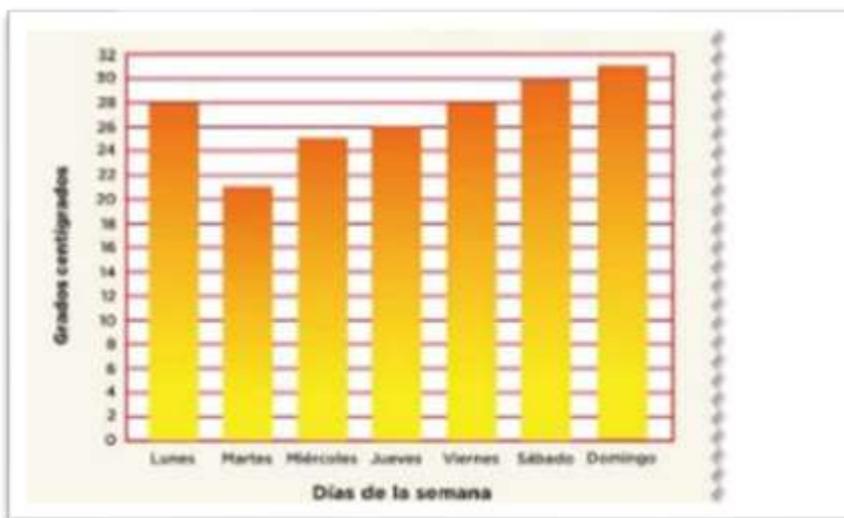
Nota. Ejercicio tomado del libro *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Sexto Grado* (DGME, 2019c, p. 69)

La insistencia de Lizarde, en relación con la gráfica de barras en un libro de sexto grado, es que, como ya se mencionó, es el único ejercicio en todo el libro que trabaja este tipo de gráficas, y por ello seguramente el ejercicio puede pasar desapercibido, sin contar que se desconoce si los docentes lo logran utilizar en sus clases o no.

La realidad es que, siguiendo con los programas de estudio, los alumnos tienen el “primer” acercamiento a las gráficas de barras a partir de cuarto grado, y puse una palabra entre comillas porque pese a que los programas de estudio las consideren en un cierto grado escolar, el primer encuentro con ejercicios de gráficas de barras se ubica en los LTG de tercer grado. Para esto, se consultó el libro *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Tercer Grado*, precisando en el bloque II, apartados 27, 28 y 29, los cuales presentan tres actividades (*figuras 2, 3 y 4*) donde los alumnos deben de trabajar con los datos que presentan gráficas de barras, los cuales son ejercicios que no pueden pasar desapercibidos tanto para docentes como para alumnos, pues forman una cuarta parte de la unidad. En las siguientes figuras se presentan algunas partes de estos ejercicios.

Figura 2

Gráfica de barras correspondiente a la actividad “La temperatura”

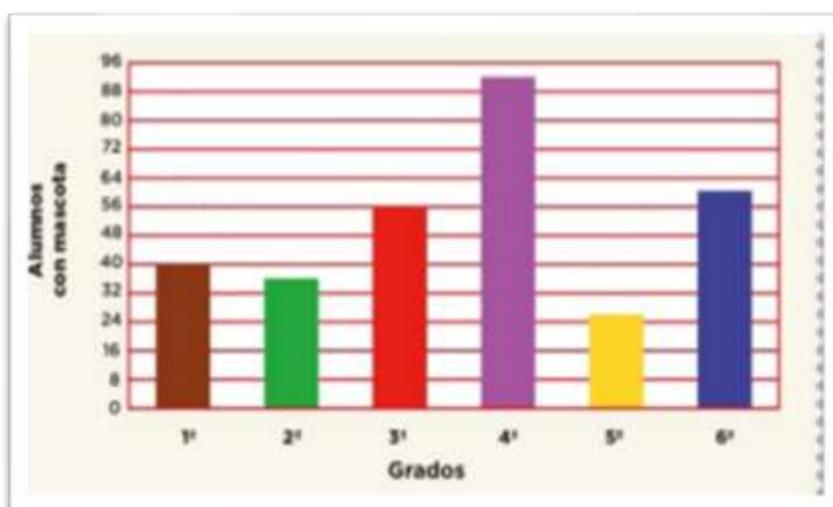


Nota. Ejercicio tomado del libro *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Tercer Grado* (DGME, 2019d, p. 61)

El ejercicio consiste, en un primer momento, leer la gráfica de barras (*figura 2*) que representa la temperatura ambiental durante la semana, la cual es representada en grados centígrados. Con base en dichos datos, en equipos de tres integrantes, los alumnos deberán señalar en una tabla si la pregunta que se plantea se puede responder a partir de la información obtenida de la gráfica; posteriormente, el equipo deberá transcribir todas las preguntas que se pueden responder en función de la gráfica, seguido de su respuesta.

Figura 3

Gráfica de barras de la actividad “Las mascotas de la escuela”



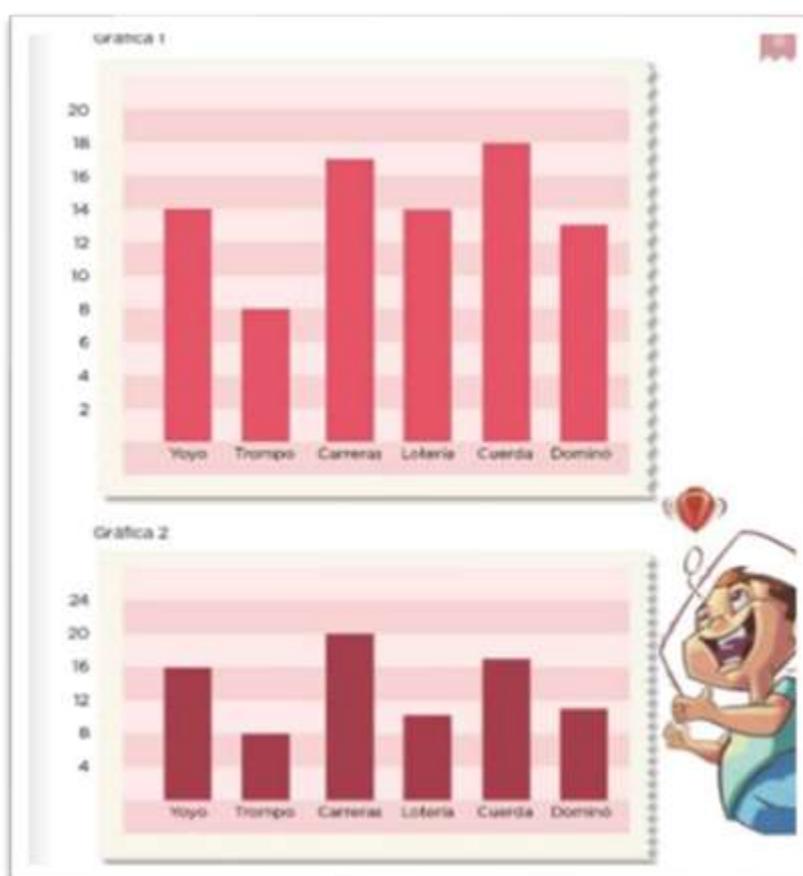
Nota. Ejercicio tomado del libro *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Tercer Grado* (*Ibidem*, p. 64)

El ejercicio de la *figura 3* consiste en que un grupo de amigos realizaron una encuesta para saber cuántos de sus compañeros tienen mascota; a partir de dicha encuesta, los resultados los presentaron en gráfica de barras. Una vez leída e interpretada la gráfica, los alumnos deben responder no solo una serie de preguntas, sino también se les pide que elaboren dos preguntas, las cuales deben responderse con la información que se es presentada.

Como podemos ver, los ejercicios que se muestran en la *figura 2 y 3* son muy similares, pues en ambos casos se nos presenta una gráfica de barras donde sus datos deben ser leídos e interpretados, seguido de una serie de preguntas que se pueden responder, o no, a partir de dicha interpretación, siendo la única distinción entre ejercicios la elaboración de preguntas adicionales a las ya planteadas en el libro de texto.

Figura 4

Gráfica de barras 1 y 2 de la actividad “Y tú, ¿a qué juegas?”



Nota. Ejercicio tomado del libro *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Tercer Grado (Ibidem, p. 67)*

Finalmente, la *figura 4* corresponde al último ejercicio del segundo bloque. Este puede tener un ligero aumento en su complejidad comparada con las anteriores. Consiste en que un grupo de amigos realizaron una encuesta para saber cuál es el juego que más les gusta, compartieron los resultados obtenidos en una tabla, y posteriormente realizaron dos gráficas de barras. Sin embargo, ambas gráficas tienen errores. La primera parte del

ejercicio es que los alumnos identifiquen y escriban cada uno de los errores de cada gráfica. Una vez señalados, se les pide que elaboren en su libro de texto una gráfica representando de manera correcta la información.

Como se puede notar, este último ejercicio no pide únicamente que los alumnos sepan leer e interpretar los datos que arroja una gráfica de barras, sino que además de esto, invita a poner en práctica sus conocimientos y elaborar una gráfica de barras a partir de unos datos previamente obtenidos. Sin embargo, es importante remarcar que estamos hablando de ejercicios correspondientes a tercer grado de primaria, cuando en realidad los alumnos deberían de adquirir estos conocimientos y habilidades, según el plan de estudios, a partir de cuarto grado.

En la siguiente tabla (tabla 1), a manera de resumen, se muestra una comparación entre los aprendizajes esperados en función del análisis de datos de acuerdo con los programas de estudio y su relación con las lecturas de gráficas de barras en los LTG de “Desafíos matemáticos” de tercer a sexto grado de primaria.

Tabla 1

Aprendizajes esperados y análisis de datos de tercer a sexto grado de primaria

	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
Aprendizajes esperados en relación con el análisis de datos	1. Recolecta, registra y lee datos en tablas. 2. Lee pictogramas sencillos.	1. Recolecta, registra y lee datos en tablas. 2. Lee gráficas de barras. 3. Usa e interpreta la moda de un conjunto de datos.	1. Recolecta, registra y lee datos en tablas y gráficas de barras, e interpreta la moda.	1. Lee, escribe y ordena números naturales de cualquier cantidad de cifras, fracciones y números decimales. 2. Estima e interpreta números en el sistema de numeración maya. 3. Lee y escribe números romanos. 4. Resuelve problemas que impliquen el uso de números enteros al situarlos en la recta numérica, compararlos y ordenarlos.
¿Hay relación con la lectura de gráficas de barras?	No	Sí	Sí	No
¿Cuántos ejercicios de análisis de gráficas de barras en el LTG del grado?	Tres	Dos	Dos	Uno

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de los programas de estudio del Campo de Formación Académica Primaria, Pensamiento Matemático de la SEP (s/f) [en línea]

Hasta este momento, es importante retomar algunas ideas que estuvieron presentes al inicio, donde se trata de darle una configuración a los LTG, así como explicar los posibles usos que los actores educativos le puedan dar. Por ello, debemos recordar que las clases que imparten los docentes no deben basarse totalmente en los LTG, sino que estos son un material de apoyo para el aprendizaje de los alumnos. Por consiguiente, puede entenderse por qué no se encuentran tantos ejercicios donde se trabaja con gráficas de barras y seguramente abordan este tema por medio de otros recursos y materiales. Sin embargo, nuevamente traigo a Lizarde junto a su problema que ha identificado en los LTG hoy, planteando lo siguiente: “¿al terminar sexto grado de educación primaria los niños están preparados para interpretar y analizar la información estadística que presenta a diario el subsecretario de salud en torno a la pandemia de COVID-19?” (Lizarde Flores, *Op. Cit.*, párrafo 3).

Sin duda esta pregunta puede llevarnos a diferentes escenarios, como pensar en si en realidad a los niños les interesara estar viendo noticias en relación con la pandemia. Atendiendo la pregunta que plantea Lizarde, y en caso de que los niños sí consulten o se encuentren con las estadísticas en torno a la pandemia, se pensaron en tres posibles respuestas: la primera es que sí están preparados, ya que de acuerdo con los programas de estudio los alumnos deben saber leer e interpretar la información que arrojan las gráficas de barras; por otra parte, se puede responder con un “depende”, porque se debe pensar en qué utilidad se les da a los LTG, esto pensando que los docentes no trabajen con todo el libro de texto por cualquier circunstancia, recordando que todos los ejercicios que se mostraron en el texto se encuentran al final de su bloque respectivo, por lo que sería interesante saber si efectivamente los docentes llegan a trabajar con estas actividades. Por último, tenemos otra respuesta equivalente a un “depende”, pero ahora pensando en los alumnos, y es que realmente depende de la relación que los alumnos tengan con los LTG, y podría ser más importante plantearse esta última posibilidad dentro del contexto de la pandemia.

Hay que tomar en cuenta que los LTG van cambiando por generación, algunas veces con modificaciones y adecuaciones no tan notorias entre una versión y otra. Uno de los posibles cambios más recientes que se han mencionado sobre estos materiales didácticos tienen que ver con la transición al gobierno de López Obrador; quien, por medio de la conferencia matutina del 11 de agosto de 2021, comentó que se revisarán los contenidos de los libros de texto, trabajando desde un enfoque humanista y con calidad en matemáticas, biología y física (López Obrador, 2021, 43m30s).

Conclusión

Para dar un tipo de cierre, porque he mencionado que este texto no debe pensarse como un producto final, sino que permita acercarnos a los problemas que están poniéndose de manifiesto en los LTG; es importante hacernos una nueva serie de preguntas, porque también al inicio se advirtió que podía haber más dudas que soluciones. Algunas preguntas podrían ser ¿en qué momento los alumnos aprenden cómo trabajar, leer e interpretar los datos de una gráfica de barras? ¿Qué beneficios podría traer a los alumnos el atender y ampliar este tipo de ejercicios en los LTG? ¿De qué manera, desde el diseño con enfoque humanista que propone el presidente, se puede mejorar la calidad de los

libros de texto de matemáticas? Y, por último, ¿es posible pensar que los LTG están poco situados en el contexto, o bien, tienen algún lugar para el aprendizaje de los alumnos durante la pandemia?

Contribución de autoría

AARS: Autoría única.

Conflicto de intereses

El autor declara que no tiene ningún tipo de conflicto de intereses en el desarrollo de su investigación.

Responsabilidades éticas o legales

Para la recopilación de la información, se realizó una revisión sistemática, ordenada y rigurosa, misma que fue consultada directamente con los libros de texto gratuitos (los cuales se pueden encontrar de manera libre y gratuita en el sitio oficial de la Conaliteg), por lo que no fue necesario el estudio con seres humanos para la investigación.

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: david.contre@comunidad.unam.mx

Referencias

- Celis, Z. (noviembre, 2011). *Los libros de texto gratuitos en México. Vigencias y perspectivas*. Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2420.pdf
- Decreto que crea la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, Diario Oficial de la Federación No. 36, Tomo CCXXXII, México. (1959). http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4577795&fecha=13/02/1959&cod_diario=196156
- DGME. Dirección General de Materiales Educativos. (2019a). *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Cuarto Grado*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2021/P4DMA.htm#page/1>
- DGME. Dirección General de Materiales Educativos. (2019b). *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Quinto Grado*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/P5DMA.htm#page/1>
- DGME. Dirección General de Materiales Educativos. (2019c). *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Sexto Grado*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/P6DMA.htm?#page/1>
- DGME. Dirección General de Materiales Educativos. (2019d). *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Tercer Grado*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/P3DMA.htm?#page/1>
- Ixba, E. (2018). El origen del libro de texto gratuito en México: entre la gratuidad educativa y los desafíos del mundo editorial en los cincuenta. *Revista Mexicana De Historia De La Educación*, 6(11), 105-124. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v0i11.135>
- Ixba, E. (2013). La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), pp. 1189 – 1211. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a8.pdf>
- Larios, M. (2001). Los libros de texto gratuito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 6(12). <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001202.pdf>
- Lizarde, E. (24 de junio de 2020). *Rediseño de los libros de texto: crisis y oportunidad*. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2369>
- López, A. M. (11 de agosto de 2021). *Relación entre México y EE.UU. es de cooperación y mutuo entendimiento*. Conferencia presidente AMLO [Archivo de vídeo]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=54Ae11WWWb8&t=-2569s>

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, Diario Oficial de la Federación, México. (2020).
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020

Secretaría de Educación Pública. (s/f). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>

Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, 17, pp. 91-106.
<http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf>

Trayectoria académica

David Contreras Mendoza

Soy pedagogo por la Facultad de Filosofía y Letras y cuento con experiencia docente en las asignaturas de Didáctica, Diseño y evaluación de planes y programas de estudio y Planeación y evaluación educativas. Asimismo, he sido coordinador general, supervisor, moderador y ponente en diversos eventos dentro de la universidad. Mis intereses son la docencia, el diseño curricular y la educación sexual integral.

Una respuesta a la emergencia: textos para la promoción del cuidado de la salud mental en tiempos de COVID-19

A response to the emergency: texts for the promotion of mental health care in times of COVID-19

Recibido: 10 de enero 2022

Evaluado: 28 de febrero 2022

Aceptado: 7 de junio 2022

Cristian Yair Rincón Mercado

Autor corresponsal: smartyair@comunidad.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8054-8214>

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Como citar

Rincón, C. (2022). Una respuesta a la emergencia: textos para la promoción del cuidado de la salud mental en tiempos de COVID-19. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 187-198. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.224>



© 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 gira en torno a la revisión de 4 textos para el cuidado de la salud mental, producidos en el marco de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 por parte de distintos organismos internacionales y el gobierno mexicano, describiendo a lo largo del mismo sus características y contenidos, así como los criterios por los cuales fueron seleccionados para un breve análisis. Asimismo, se reflexiona sobre la potencialidad educativa de dichos textos y el impacto que tendrían en contextos educativos como el latinoamericano.

Palabras clave: *salud mental, potencial educativo, pandemia, México, América Latina.*

Summary

This article revolves around the review of 4 texts for mental health care produced in the context of the SARS-CoV-2 virus pandemic by different international organizations and the Mexican government, describing throughout the same its characteristics and contents, as well as the criteria for which they were selected for a brief analysis. Likewise, there is a reflection on the educational potential of these texts and the impact they would have in educational contexts such as Latin America.

Key words: *mental health, educational potential, pandemy, Mexico, Latin America.*

Introducción

El presente artículo aborda la temática de los textos que promocionan el cuidado de la salud mental en tiempos de COVID-19, su potencial educativo y la importancia de considerar documentos de esta naturaleza dentro de las instituciones educativas. En primer lugar, se brindará un marco de referencia sobre la situación que se ha vivido esta última temporada de pandemia, para posteriormente plantear los textos recuperados sobre el cuidado de la salud mental en distintos contextos, por qué se eligieron y sus características. Después se hablará sobre por qué tendrían un potencial educativo para, finalmente, destacar su relevancia dentro del aula y para los actores que participan en los procesos educativos.

En cuanto a las consideraciones del método. Antes de aproximarnos directamente a los textos que promocionan el cuidado de la salud mental en tiempos de COVID-19, debemos tener en cuenta la metodología utilizada para su revisión y análisis. Esta fue la investigación documental con una técnica de análisis de contenidos.

La investigación documental es parte inherente de todo proceso de investigación, pues la revisión de fuentes es fundamental para sustentar teóricamente nuestro trabajo; no obstante, es importante considerar técnicas para el tratamiento de la información. Es por ello que se optó por el análisis de contenidos, que “A juicio de Bardin (1986:7) [...] es un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que él denomina como «discursos» (contenidos y continentes) extremadamente diversificados” (López, 2002, p. 172). De esta forma, el análisis hacia los discursos es tanto de naturaleza externa como interna.

El análisis externo hace referencia a “colocar en el documento en su contexto, o sea, en el conjunto de circunstancias entre las que surgió y que permiten explicarlo” (López, 2002, p. 172). Por ende, contemplar aquellas situaciones sociales, políticas, económicas, culturales, etc., que rodean al texto y a su realización es elemental para conocer con mayor detalle los aspectos que influyeron en su realización y posterior circulación, así como el valor del mensaje y el impacto que puede ejercer (López, 2002).

Por su parte, un análisis interno o bien, el análisis del contenido mismo “analiza las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse” (López, 2002, p. 173). En ese sentido, los temas abordados son también parte central de su revisión, por lo que el contenido del discurso es de total interés.

Finalmente, en esta investigación hay una conjunción de un análisis externo e interno que condensa una revisión tanto del contexto y situación en la que los documentos fueron producidos, así como los mensajes mismos y el impacto que tienen en sus realidades circundantes.

Implicaciones de la pandemia por COVID-19 y una noción de ‘salud mental’

La pandemia por COVID-19 ha acaecido sobre nuestras vidas sin advertir a nuestra imaginación todos los estragos que provocaría en las rutinas y actividades cotidianas en

este último año. La vida tal como la conocíamos en nuestros contextos más próximos cambió radicalmente.

Evidentemente, esta peripecia implicó grandes alteraciones en distintas dimensiones como la económica, política y social, así como ineludiblemente invaden la esfera privada e individual de cada persona. Es así que el trabajo, el estudio, el ocio, la misma convivencia con colegas, amigos y familiares se vio trastocada, por lo que las afecciones escalaron a tal punto que las condiciones de salud mental se volvieron un eje el cual atender, en un entorno donde la mayor parte del tiempo se está en confinamiento, realizando todas las actividades que se solían hacer en diversos espacios, dentro de las unidades domésticas.

Ante el inminente encierro, varias organizaciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Panamericana de la Salud (OPS), y sitios web oficiales del gobierno mexicano han emitido diversas recomendaciones para mantener una buena salud mental ante estas dificultades.

En este tenor, es menester brindar una noción de salud mental sobre la cual nos movilizaremos en este discurso. La salud mental es definida por la OMS como “...un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (2001, p. 1).

Esta noción que nos brinda la Organización Mundial de la Salud es genérica, pues se puede dar una interpretación muy general al respecto de lo que podemos entender por salud mental, aunque es importante apuntar que esta concepción estará determinada y condicionada también por las diferencias de los valores sociales y culturales entre países, culturas, clases y géneros (OMS, 2004, p. 14).

También es relevante advertir que la salud mental no es un elemento que se conciba como independiente de otras esferas de la vida humana y que se deba abordar por sí solo, sino que es conveniente contemplarla como un área interdependiente de otros elementos como la salud física, las condiciones sociales, culturales, étnicas y hasta biológicas (OMS, 2004). De esta forma, el tener salud mental (y *salud* en cualquier ámbito de la vida) se refiere a un estado de equilibrio que depende de la relación del sujeto consigo mismo y con sus contextos cercanos, y tener en cuenta que no se constriñe únicamente a la ausencia de enfermedad.

Recuperación de textos para el cuidado de la salud mental

Ahora bien, en miras de preservar una buena salud mental en tiempos de pandemia, si bien hay muchas instituciones e incluso iniciativas privadas que buscan mitigar los efectos negativos por el confinamiento, podemos retomar algunas propuestas para tener claro un panorama general del tipo de recomendaciones producidas.

Estas recomendaciones tienen un conjunto de rasgos comunes, donde los temas abordados son similares, pero sus abordajes y enfoques son distintos. A continuación, se mencionan los textos revisados y sus características, para posteriormente enunciar los elementos comunes que hay entre ellos.

ISSN: 2617 – 0337

- a) El primer texto se encuentra en el sitio web de la OMS, titulado *#SanosEnCasa – Salud mental*, que emite lineamientos generales para el cuidado de la propia salud mental, así como recomendaciones para padres de familia, adultos de la tercera edad y personas con trastornos mentales. Además, forma parte de las campañas mundiales de salud pública de este organismo (OMS, 2021).
- b) El siguiente material se encuentra en el sitio web del gobierno mexicano, llamado *Salud mental*, donde además de los lineamientos generales para el cuidado de la salud mental, también hay un recurso audiovisual para ayudar a calmar estrés o ansiedad, así como números telefónicos de instituciones que brindan auxilio emocional; asimismo, es posible encontrar documentos de apoyo para personas que conviven con quienes padecen de autismo o de alguna adicción (Gobierno de México, 2020).
- c) Nos encontramos también con el documento elaborado por el Comité Permanente de Organismos (IASC por sus siglas en inglés) titulado *Habilidades psicosociales básicas. Guía para el personal de Primera Línea de Respuesta a la COVID-19*. Es una guía que va dirigida a todas las personas que cumplen funciones críticas durante la pandemia (personal de salud, suministradores de alimentos, personal de apoyo comunitario, etc.) (OPS, 2020).
- d) Finalmente, tenemos la guía *Primera ayuda psicológica. Juntos más fuertes. Una guía para ayudarle a usted y a su comunidad. 2.ª edición*, igualmente producida por la OPS, la cual se dirige al público en general para mejorar las condiciones de salud mental en diversos espacios y comunidades (OPS, 2020).

Estos textos fueron elegidos, ya que en primer lugar, se encuentran en la red y la consulta de estos es sencilla, pues en tiempos de pandemia los documentos que se encuentran en internet son fuentes útiles para acceder a información de relativo fácil alcance; en segundo lugar, son materiales en español y que han sido emitidos por autoridades en materia de salud; en tercer lugar, se revisaron sus semejanzas y diferencias de cada uno y se llegó a la conclusión de que esto ameritaba una breve comparación que ayudaría a conocer rasgos generales de textos de esta naturaleza.

Con base en lo anterior, los rasgos generales de estos textos se pueden abordar del siguiente modo:

- En cuestiones de formato, hay un uso de recursos gráficos y esquemáticos, incluso audiovisuales, además de ser guías breves y con lenguaje apropiado para todo público interesado.
- Los productores de estos textos pueden ser considerados autoridades mundiales en materia de salud pública (a excepción de la página del gobierno de México), donde el sesgo parte de estas recomendaciones que se han adoptado en casi todos los países del mundo.
- En cuanto a contenido, podemos esbozar lineamientos comunes: cuidar la información que se consume respecto del COVID-19, estrategias y actividades para mantener buena salud física y mental, técnicas para aliviar el estrés o la

ansiedad, la importancia de desarrollar habilidades comunicativas específicas, la promoción de la solidaridad con las poblaciones más vulnerables, el reconocimiento de las propias emociones y las de otros, y la invitación a personas con distintos padecimientos clínicos a comunicarse con especialistas para atender los problemas latentes.

Estas recomendaciones no son únicamente un punteo de aspectos que la gente debe considerar para mantener una salud mental equilibrada, sino que han sido textos específicos, en formato de manuales o guías que orientan a los usuarios al respecto de sus sentires, así como acciones concretas sugerentes para, en primer lugar, evitar la propagación del COVID-19, y en segundo, para cuidar de la salud mental, que van desde ser cautelosos con el tipo de información que se consume, hasta técnicas precisas para calmar estrés o ansiedad.

Este tipo de textos son una manifestación de medidas paliativas para aminorar los efectos adversos a la salud mental durante la pandemia que, desde mi perspectiva, dotan a la población interesada de habilidades y conocimientos que pueden ser considerados útiles, que ayudan de una forma u otra a la gente que lo requiere.

Los textos como recursos potencialmente educativos

A raíz de lo analizado en el apartado anterior, es menester presentar una serie de consideraciones para comprender estos documentos como recursos potencialmente educativos, y así proponer vías de análisis sobre lo que sería imperativo conocer alrededor de estos textos con el fin de determinar el grado de potencialidad referido.

En primer lugar, estos textos son herramientas que tienen un potencial didáctico en los lectores interesados en el tema, pues su formato de guías, el tipo de escritura, los recursos que utilizan y la disponibilidad de acceder a estos escritos hacen que estos sean susceptibles de ser utilizados para fines educativos.

Por su parte, la circulación de estos documentos depende de su promoción en distintas vías como los medios de comunicación, redes sociales, su búsqueda directa en internet, etc., y que pueden ser considerados tanto por el personal que trabaja directamente con cuestiones de salud mental, como por todo público interesado. En consecuencia, la relevancia de estos textos se encuentra en que responden directamente a la emergencia sanitaria para atender las posibles dificultades que esto podría traer a la salud mental de la población en general, y también para personas en estado de vulnerabilidad.

En ese sentido, para comprender el potencial educativo de estos textos, es importante contemplar dos dimensiones: a) la perspectiva de los productores de los documentos, y b) la perspectiva de los consumidores de los mismos. De esta manera, dichos textos son constructos plasmados en distintos formatos –desde manuales hasta folletos, entre otros soportes– resultado del conocimiento sobre los efectos del virus SARS-CoV-2 en la sociedad, de soluciones y alternativas sanitarias por parte de especialistas y el objetivo de desarrollar en los destinatarios ciertos conocimientos y habilidades para enfrentar la pandemia.

Con respecto a la primera dimensión, esta es muy clara, ya que las intenciones son transparentes en cuanto a sus propósitos. Por ejemplo, en el sitio web de consulta del documento de la OPS, *Primera ayuda psicológica. Juntos más fuertes. Una guía para ayudarle a usted y a su comunidad. 2.ª edición.*, está disponible una descripción que expresa directamente su objetivo: “[...] ayudarle a cuidar de sí mismo y de su comunidad durante una situación de crisis” (OPS, 2020). Asimismo, la propuesta parte de la reedición de un folleto ilustrado que aborda las mismas cuestiones, y que se decidió darle presentación de documento con el fin de incorporarlo al *Repositorio Institucional para el intercambio de información*.

Así como la situación anterior, en el sitio web para la consulta del documento *Habilidades Psicosociales Básicas: Guía para personal de Primera Línea de Respuesta a la COVID-19* del IASC, se comparte que su objetivo es “[...] desarrollar habilidades psicosociales básicas entre todos los trabajadores esenciales que responden a COVID-19 en todos los sectores” (OPS, 2020). Además, la propuesta parte de una serie de trabajos previos y la colaboración entre varios actores:

La Guía es el resultado de dos rondas de consultas formales y llamadas semanales entre las 57 organizaciones miembros del Grupo de Referencia MASPS del IASC [Comité Permanente de Organismos], incluidos los presidentes de los Grupos de Trabajo Técnico MHPSS desplegados en 22 emergencias humanitarias. Además, alrededor de 200 sobrevivientes de COVID-19, así como los socorristas de emergencia de COVID-19 en 24 países participaron en una encuesta, una consulta y la prueba piloto del documento. (OPS, 2020).

En cuanto a los materiales correspondientes a los sitios web de la OMS y del gobierno de México, si bien estos no tienen explícitos sus objetivos, sí se caracterizan por ser campañas informativas sobre lineamientos y recomendaciones para el cuidado de la salud mental, con miras a brindar apoyo a las personas que lo necesiten.

Ahora bien, en relación con la segunda dimensión, la consulta de estos textos se va a determinar por las valoraciones que realice el sujeto sobre estos contenidos, su pertinencia para la situación que se vive actualmente y la manera en la que se socializan estos conocimientos.

En su momento, habría que conocer las motivaciones o razones que llevan a los sujetos a consultar esos materiales, sus condiciones de circulación (saber si se promocionan en alguna red social, medios de comunicación, o simplemente se constriñen a su búsqueda directa en internet), y por supuesto, de las necesidades que los sujetos pretenden cubrir, además de averiguar si fue lo que esperaban, o bien si retomaron los contenidos para adoptarlos en algún espacio de sus vidas dentro de esta “nueva normalidad”.

Las medidas propuestas en cada documento podrían ser consideradas útiles para quienes atravesasen directamente por una situación que amerite su búsqueda y revisión, o bien como un recurso a compartir con alguien que crea, lo puede llegar a necesitar.

Con base en lo anterior, el potencial educativo radica en los propósitos implícitos y explícitos de los materiales, donde a partir de la construcción del conocimiento colectivo en beneficio de la salud mental, se emiten guías de recomendaciones para que la gente sepa cómo afrontar los diversos retos que las situaciones de crisis desatan. Incluso considerar el formato y el lenguaje nos darían piezas clave para entender el perfil de los destinatarios, que serían usuarios alfabetizados con acceso a este tipo de materiales. Además, también sería pertinente recuperar las condiciones de circulación en las que estos organismos y el gobierno han decidido poner en marcha las propuestas.

Es así que las iniciativas están vislumbradas para quien se interese en considerar estos conocimientos y habilidades para su vida profesional y personal durante esta crisis global, que sin duda apelan a variados perfiles poblacionales, pero que responden a un mismo eje: el cuidado de la salud mental.

¿Qué pasa en los contextos educativos?

Por otra parte, se reconoce que estos recursos tienen un potencial educativo, pero, ¿es posible trasladar estas consideraciones sobre la salud mental a las aulas o al menos considerarlos en los procesos educativos en México y Latinoamérica?

La respuesta a esta pregunta estaría orientada a que si bien los textos mencionados pueden ser útiles como guías que encaminen a los lectores interesados, estos (u otros documentos, pero de la misma naturaleza) pueden ser utilizados dentro de espacios seriamente afectados por la pandemia, como son los escolares, por ejemplo.

Debemos reconocer que el estado mental de los estudiantes, independientemente de su nivel escolar, es un elemento relevante para los procesos educativos, pues el bienestar en la mayor parte de las áreas de la vida humana promueve un mejor aprovechamiento de los aprendizajes y su desarrollo vital.

Cabe apuntar que “Una adecuada salud mental se asocia con mejores resultados educativos, emocionales y comportamentales, que impactan significativamente múltiples aspectos de la vida a largo plazo” (Sarmiento, 2017, p. 2). Por ello, la atención a este tema por parte de varias instancias no es fortuito, aunque por la situación de la emergencia sanitaria y la premura de obtener medidas de respuesta de forma general, se dan lineamientos que traten de asegurar la supervivencia humana.

Con la pandemia, indudablemente hay daños irreversibles que han acorralado a la educación de nuestro país y en América Latina en los últimos 2 años, y aunque ya hay una “vuelta a la normalidad” paulatina, la socialización y diversas experiencias que formaban parte del día a día en los espacios educativos, difícilmente pueden volver a su cauce en el futuro cercano. Por ello, varios estudiantes e incluso profesores se han visto afectados a niveles insospechados en su salud mental, por lo cual se requieren herramientas que ayuden a estos actores del sistema educativo a hacer frente a esta adversidad.

En tiempos en que el confinamiento comenzaba a prolongarse por meses y no se veía salida alguna, los problemas comenzaron a avivarse a los ojos de la mayoría, por lo que eran casi escasas las respuestas de acción para atenuar los problemas emergentes de

salud mental. Como apunté anteriormente, las medidas generales dieron luz, como la sana distancia, confinamiento, lavado de manos, uso de cubrebocas, hacer ejercicio, en fin; todas atendían a cuidar la salud física, aunque directamente la salud mental se concebía más bien como un elemento que el espectro de actividades sugeridas ayudaría a cuidar. Sin embargo, con el tiempo las exigencias sociales comenzaron a hacer visible la necesidad de atender directamente esta parte.

Por ello, documentos como los de la OMS, la OPS y páginas gubernamentales dieron sus recomendaciones. A pesar de ello, ciertos aspectos de la vida social quedaban desatendidos, por ejemplo, el educativo. Es así que, a partir de este evento coyuntural, es necesario problematizar cómo cuidar la salud mental de estudiantes, docentes y demás personas dedicadas a la educación.

Las guías y documentos citados serían un ejemplo de recursos que se podrían recuperar en los procesos educativos para conocer, identificar y adquirir estrategias para abordar este tipo de problemas, de tal manera que se pueda intervenir oportuna y adecuadamente previniendo los problemas de salud mental (Sarmiento, 2017, p. 2), o bien, ofreciendo herramientas para enfrentarlos en caso de haber emergido o también acentuado.

Los contenidos que forman parte de dichas guías o documentos pueden ser retomados en los contextos específicos para utilizarlos a favor de las personas y sus procesos educativos que, en este caso, están siendo comprometidos. Es decir, la propuesta aquí es que, de una forma u otra, recuperemos estas guías orientadoras en espacios educativos de manera contextualizada para atender un problema que está afectando al mundo. No obstante, para lograrlo, es importante que exista un vínculo más profundo entre las autoridades sanitarias y los sistemas educativos, en miras no solo de prevenir contagios de COVID-19, sino también promover medidas de cuidado de salud mental y ponerlas en práctica.

De estar circunscrito a un escenario escolar, sería importante hablar con los estudiantes del problema que aqueja a la humanidad, pues sería significativo atender problemas del mundo real en el aula. Por ello, la revisión de materiales de este tipo, además de dotar de herramientas a docentes y estudiantes, también fungiría como un recurso para reconocer la nueva realidad y el problema desde una perspectiva informada. Es por esta razón que también podríamos otorgarles a los documentos de esa naturaleza un potencial educativo en cualquier nivel escolar, aunque con sus debidas reservas dependiendo del texto y el tipo de abordaje –además de considerar los diversos contextos sociales, políticos, culturales y económicos en las distintas regiones de México y América Latina dentro de las cuales estos textos circularían–.

Conclusiones

Los textos revisados¹ serían un producto que cualquiera podría utilizar, pero que en contextos educativos formularían una pauta para estudiar la realidad y actuar en consecuencia. Podría decirse que, en palabras de Eduard Spranger, los textos de este tipo

¹ Se insiste, no solo aquellos que se presentaron en el presente artículo necesariamente, sino los de la misma naturaleza.

representarían contenidos culturales o bienes culturales (Roura-Parella, 1944), pues son producto del trabajo humano y están presentes como parte del acumulado de cultura y conocimiento que la humanidad genera a lo largo de los años como testimonio del estudio y experiencia con respecto de la realidad.

Este bien cultural se transformaría ahora en algo que el mismo Spranger llama *material de formación* al tener “una significación para el desarrollo del individuo” (Roura-Parella, 1944, p. 168). Con esto quiero decir que tales productos cobran relevancia al ser ahora parte de un esquema cognitivo que hace frente a la crisis actual, donde para tolerar y adaptarse a las nuevas condiciones, es recomendable e incluso imperativo seguir ciertas pautas.

No podemos olvidar que esas son herramientas para ayudar a prevenir o bien atender un problema específico en la esfera de la vida humana y que este se puede estudiar o revisar incluso en la escuela (o también fuera de ella), pero que también hay otros aspectos que rodean al ser humano que lo interpelan y afectan, como la salud física, la situación familiar, el contexto socioeconómico en el que se desenvuelve, entre otros aspectos que son necesarios tener presentes.

Por ende, estas guías o documentos no son la panacea para el equilibrio y el bienestar total, pero su uso adecuado para promover el cuidado a pesar de las circunstancias es un aspecto que debe tomarse en cuenta tanto en los procesos educativos para aprovecharlos mejor, como en el desarrollo vital de todo sujeto, independientemente de su edad, escolaridad, género, raza o condición social. Hacerle un pequeño espacio a este tipo de contenidos ayuda a que las instituciones sigan conectadas con el contexto cercano y que se brinden pautas para aproximarnos a una educación integral.

Finalmente, además de pensar la salud mental dentro del aula, también se podría continuar con la investigación sobre los textos y documentos surgidos después de la pandemia, para revisar en cada caso las condiciones de producción precisas de cada uno, y conocer el trabajo que hay detrás, así como las metodologías y los perfiles profesionales que han llevado a cabo todo este proceso, ¿sería pertinente un trabajo pedagógico y educativo en este ámbito?

Contribución de autoría

CYRM: Soy el autor único del manuscrito.

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: smartyair@comunidad.unam.mx

Referencias

- Gobierno de México. (s.f.). *Salud mental*. Recuperado el 15 de enero, 2021. <https://coronavirus.gob.mx/salud-mental/>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *#Sanos en casa-salud mental*. Recuperado el 15 de enero, 2021. <https://www.who.int/es/campaigns/connecting-the-world-to-combat-coronavirus/healthyathome/healthyathome---mental-health>
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Promoción de la salud mental: conceptos, evidencia emergente, práctica*. Organización Mundial de la Salud Ginebra. https://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf
- Organización Panamericana de la Salud. (30 de mayo de 2020). *Habilidades Psicosociales Básicas. Guía para personal de Primera Línea de Respuesta a la COVID-19*. <https://www.paho.org/es/documentos/habilidades-psicosociales-basicas-guia-para-personal-primera-linea-respuesta-covid-19>
- Organización Panamericana de la Salud. (2020). *Primera ayuda psicológica. Juntos más fuertes. Una guía para ayudarle a usted y a su comunidad*. (2da. ed.). OPS. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/35229?show=full>
- Roura-Parella, J. (1944). El problema de los materiales de formación (*Bildung*). En *Spranger. Las ciencias del espíritu* (pp. 167 – 169). UNAM/Centro de Estudios Filosóficos/Ediciones Minerva.
- Sarmiento, M. J. (2017). Salud mental y escuela. En *Nuestro Diario Vivir*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/mentalpunto-deapoyo/wpcontent/uploads/2017/12/Boletin-3-web-2017.pdf>

Trayectoria académica

Cristian Yair Rincón Mercado

Licenciado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Planeación de proyectos para formación docente, evaluación de desempeño docente y seguimiento a academias y grupos de trabajo de 28 planteles en la Ciudad de México.

Docente en jornada completa en la Universidad Católica Lumen Gentium en la Ciudad de México. Auditor del personal del TSJN de la Ciudad de México. Se hizo revisión de documentos de los empleados y se cotejó quienes cumplían con todos y cuáles hacen falta, además de verificar su estatus en la nómina.

Becario en proyecto de investigación "La formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas para la creación de modelos compartidos."

Conservación ecológica: caso Los Pantanos de Villa

Ecological conservation: Los Pantanos de Villa case

Recibido: 10 de enero 2022

Evaluado: 3 de marzo 2022

Aceptado: 5 de junio 2022

Vicenta Irene Tafur Anzualdo

Autor corresponsal: itafuranzualdo@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-1888-7848>

Universidad Nacional Federico Villareal, Perú.

Como citar

Tafur, V. (2022). Conservación ecológica: caso Los Pantanos de Villa. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 199-206. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.225>



© 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

Resumen

Desde el enfoque de la Economía Ambiental, se analiza la relación existente entre la sociedad y el entorno natural que constituye el soporte de la vida y de las actividades económicas. Se examina el concepto de desarrollo sostenible y se enfatiza en el mal uso de los recursos y en la generación de desperdicios difíciles de controlar que caracteriza la situación actual del crecimiento económico en el Perú. En este contexto, el análisis se centra en la problemática que reduce y deteriora las características y funciones de la Zona Reservada de Refugio de Vida Silvestre “Los Pantanos de Villa” para extraer lecciones de cómo enfrentar la conservación ecológica en el proceso de desarrollo de la nación.

Palabras clave: *economía ambiental, conservación ecológica, desarrollo sostenible, política ambiental, Los Pantanos de Villa.*

Abstract

From the Environmental Economics approach, the relationship between society and the natural environment that constitutes the support of life and economic activities is analyzed. The concept of sustainable development is examined and emphasis is placed on the misuse of resources and the generation of waste that is difficult to control, which characterizes the current situation of economic growth in Peru. In this context, the analysis focuses on the problem that reduces and deteriorates the characteristics and functions of the Reserved Zone of Wildlife Refuge "Los Pantanos de Villa" to extract lessons on how to face ecological conservation in the development process of the area. nation.

Keywords: *environmental economics, ecological conservation, sustainable development, environmental policy, Los Pantanos de Villa.*

Introducción

El proceso gradual de deterioro de Los Pantanos de Villa ha reducido las condiciones de hábitat de este humedal, trayendo como consecuencia la disminución del número de especies de aves acuáticas que se registran cada año. No obstante, el deterioro, es un área de enorme potencial para desarrollar estudios de flora y fauna silvestre, así como de los recursos hídricos; pero fundamentalmente como área silvestre ubicada al interior de una ciudad enorme y sobre poblada dedicada a promover, fomentar y ejecutar el turismo recreativo, investigación ecológica y campañas de educación ambiental (Tafur, 2008).

La conservación de los humedales, en especial de tipo costero, es importante no solo por los servicios ecosistémicos que brindan sino también porque permite contrarrestar los efectos del cambio climático. En el Perú, este tipo de humedales representa un 0.15% del total de superficie de humedales. Una de las causas que puede atribuirse a su degradación es a razón de una débil institucionalidad del Estado, ya que sus coordinaciones son desarticuladas y débiles en sus diferentes escalas de gobierno. (León, 2018).

Sin duda, existe la necesidad de mantener el capital natural constante de Los Pantanos de Villa, que proporcionan una gran variedad de bienes y servicios cuyos efectos en el bienestar del hombre no saltan a la vista debido a que no son objetos de transacción porque carecen de precio o carecen de un mercado alrededor de ellos.

No se puede hablar de conservación ambiental sin tomar en cuenta el contexto social y económico dentro del cual se desenvuelven las actividades humanas que deterioran el medio ambiente. A menudo, esta percepción, supone que el medio ambiente es incompatible con la economía cuando en realidad son elementos mutuamente dependientes debido a que las personas, y por tanto la economía, dependen fundamentalmente de los procesos naturales de sostenimiento de la vida que proveen los ecosistemas (Riera, *et al.* 2005).

Economía ambiental

El ambiente natural ofrece un conjunto esencial de funciones ecológicas y económicas que afectan directa e indirectamente el bienestar de la sociedad, porque constituye el sistema integrado para el sostenimiento y desarrollo de la vida existente en la Tierra. Es el proveedor de todos los recursos naturales y bienes ambientales fundamentales para mantener la función de producción de la mayor parte de los bienes y servicios económicos. Es también, el espacio físico y receptor de residuos y desechos provenientes de los procesos de producción, distribución y consumo de la sociedad. En consecuencia, las personas y por tanto la economía dependen de los procesos naturales de sostenimiento de la vida que proveen los ecosistemas (Sociedad Nacional del Ambiente. 1999).

Sin embargo, los recursos naturales son escasos y es limitada la capacidad del medio ambiente para absorber la polución generada por la sociedad a partir de su uso y por ello, desde la visión económica, es creciente el conflicto entre las funciones del medio ambiente de proveedor de recursos y receptor de residuos. La economía ambiental consiste en la aplicación de los principios económicos al estudio de la gestión de los recursos ambientales (Field, & Field, 2003) tomando en cuenta estas consideraciones.

Fundamentó su desarrollo en ideologías emergentes en la década de los setenta, así en 1972, la Conferencia de Estocolmo del Medio Ambiente Humano sentó la base para el desarrollo de una política ambiental internacional. En 1980, el informe *The Global 2000* (Barney, 1980) respaldó las profecías ambientales sobre las consecuencias de la negligencia del interés común mundial y de la sobreexplotación de los recursos. En 1987, el informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo rechazó la tesis de los límites físicos al crecimiento y destacó el adecuado papel de las fuerzas del mercado en el proceso de desarrollo, el papel de la pobreza en la degradación de los recursos naturales y la necesidad de reconocer y construir sobre intereses comunes. Con la Conferencia de Río de Janeiro sobre el Ambiente y Desarrollo y la aprobación de la Agenda 21, en 1992, las dimensiones sociales y económicas con la cuestión ambiental se vincularon estrechamente en el concepto de desarrollo sostenible: El desarrollo sostenible es el proceso que compatibiliza la satisfacción de las necesidades, opciones y capacidades de las generaciones presentes y futuras, garantizando la equidad social, preservando la integridad ecológica y cultural del planeta, distribuyendo igualitariamente costos y beneficios, incorporando costos ambientales a la economía y ampliando la participación de la base social, mediante el uso de políticas económicas, sociales y ambientales y el concurso de los distintos actores de la sociedad.

Conservación ecológica

La dimensión ambiental es compleja en tanto trata de relacionar la sociedad con su entorno para mantener el capital natural como soporte de la vida y de las actividades productivas humanas. Son los recursos naturales el capital natural, o sea, el activo económico que no debe deteriorarse, antes bien, conservarse mitigando los impactos negativos y revirtiendo los procesos destructivos. El capital humano es el componente social, es la gente y la sociedad que organizadamente pueden participar en la conservación y el desarrollo. La ciencia y tecnología aportan los conocimientos para la gestión adecuada del ambiente y sus recursos, lo que constituye el capital del conocimiento que se desarrolla a través de la educación y la capacitación. Finalmente, el capital económico constituido por los bienes y la infraestructura necesaria para el desarrollo (Tafur, 2008).

El Perú es considerado como país megadiverso porque alberga gran cantidad de especies biológicas. Es considerado también como uno de los grandes centros mundiales de recursos genéticos, de especies endémicas y de ecosistemas únicos. El 61 % de su territorio está cubierto por bosques húmedos tropicales. En contraposición, el modelo de desarrollo de los últimos años se ha caracterizado por el consumo mayor de recursos con poco desvelo en la conservación de estos. Este comportamiento de maximización de la utilidad en el propio interés personal a través del uso intensivo de los recursos y la generación de desperdicios difíciles de controlar nos coloca, en el contexto global, como país exportador primario de sus recursos.

Si todo crecimiento material consume recursos y produce desperdicios, entonces, con el crecimiento económico, se corre el riesgo de sobrepasar las capacidades regenerativas y asimilativas de las fuentes y sumideros (el ecosistema) por lo que urge adoptar un modelo de desarrollo que apunte hacia una economía funcionando de modo sostenible preservando la armonía entre el ambiente, la sociedad y la economía. La alternativa del progreso tecnológico para reducir la demanda de recursos por mayor

eficiencia no justifica la decisión de sacrificar el capital natural que privaría de esta opción a las generaciones futuras, no lo justificaría por el problema de irreversibilidad, el no poder volver atrás una vez extinguido dicho capital.

Los Pantanos de Villa

En el estudio sobre Valoración Económica para el Desarrollo Sostenible de los Pantanos de Villa, Tafur (2008), analizó la problemática que reduce y deteriora las características y funciones de esta Zona Reservada de Refugio de Vida Silvestre afectando el potencial de restauración y rehabilitación de los valores paisajístico, biológico, recreativo, educacional y otros; puso de manifiesto los usos actuales y potenciales y los valoró económicamente con la hipótesis que este conocimiento haría posible el uso adecuado y su desarrollo sostenible.

Los Pantanos de Villa están enclaustrados en la ciudad más grande del país, Lima, cuyo crecimiento acelerado provoca su degradación habiéndolo convertido en un relicto de vida silvestre donde aún es posible observar importante diversidad biológica y espacios naturales bellos que rompen la monotonía de la urbe. La presión poblacional que lo amenaza y se refleja en la oferta decreciente de los bienes y servicios que alberga debe contraponerse con su valor que es creciente por su ubicación que incrementa la demanda de espacios naturales para la recreación, la investigación y la educación.

Los Pantanos de Villa están localizados en el distrito de Chorrillos, constituyendo uno de los ecosistemas más importantes de Lima, formado en depresiones naturales donde la capa freática es visible como lagunas y terrenos pantanosos y sobre los cuales se asienta la vegetación típica de los humedales.

El humedal es un ecosistema que ocupa el espacio que hay entre los medios húmedos y los medios generalmente secos poseyendo características de ambos. Sus componentes son los rasgos bióticos (plantas y animales) y no bióticos (suelo y agua) que expresan sus interacciones en funciones, que incluyen el ciclo de nutrientes y el intercambio de aguas superficiales y subterráneas y entre la superficie y la atmósfera (Instituto Nacional de Recursos Naturales. 1998). Este ecosistema es el ambiente adecuado para diversas poblaciones de aves migratorias y residentes que requieren de hábitat poco profundo para alimentarse, descansar o como refugio para sus crías. Recibe cada año altas poblaciones de aves migratorias del norte de América, de la región Austral y de los Andes peruanos. Evaluaciones de la fauna realizadas (Barrios. y Guillén, 1994, Wust, Luscombe, y Valqui, 1994 y Pautrat, y Riveros, 1998) determinan la existencia entre 120 y 155 especies de aves, aunque esta diversidad está referida a observaciones anuales. La diversidad real o aquella que se puede registrar en un día cualquiera en el humedal, está entre 40 y 50 especies. Por esta diversidad, el turismo es el uso directo más importante de esta área y la investigación uno de los usos indirectos prioritarios.

La importancia actual de este humedal se debe no solo a valores de uso apreciables, sino también, por sus importantes valores de no uso, que son aquellos valores actuales y venideros (potenciales) originados en la existencia continua del humedal y nada tienen que ver con su utilización. Según la tesis antropocéntrica y ecocéntrica conciliadas en la economía ambiental, lo que da valor al ambiente natural es el conjunto de funciones

ecológicas y económicas que cumplen y afectan directa o indirectamente el bienestar de las personas y de la sociedad en general.

La conservación de la biodiversidad o de la variabilidad de los organismos vivos dentro de cada especie, entre las especies y los ecosistemas, se ha convertido internacionalmente en una preocupación latente, de tal manera que el uso y aprovechamiento de sus componentes deben demostrar rentabilidad social frente a los beneficios que brinda su conservación y los costos que representa su degradación o cambio de uso, incluyendo los valores sacrificados (funciones ambientales, recursos biológicos, valores recreativos y paisajísticos).

La economía ambiental, a través de la esfera de valoración económica, brinda el marco más propicio para examinar los beneficios sociales de los Pantanos de Villa y expresar los beneficios de sus recursos en términos económicos, con el fin de utilizar el ecosistema en forma sostenible, teniendo en mente que el bienestar social es el fin último del desarrollo y un medioambiente limpio y equilibrado es un factor importante en esta búsqueda.

El humedal es uno de los ecosistemas más productivos de la tierra. En la Costa peruana solo existen 11 formaciones de humedal, uno de ellos Los Pantanos de Villa. Recién en la década de los 80, el Estado tomó interés en su conservación. Tal vez, antes existía la opinión que las tierras de estos pantanos eran inservibles y por lo mismo, lo conveniente era reconvertirlas para otros usos, específicamente para construcción de viviendas relleno de la depresión del terreno sin tomar en cuenta los daños por alteración del hábitat, los regímenes hídricos y los suelos. La degradación existente proviene del crecimiento acelerado de la población que ha provocado el asentamiento en zonas aledañas de inmigrantes pobres. En consecuencia, es su ubicación la que agudiza las amenazas a la sostenibilidad del ecosistema por mayor contaminación de sus aguas con desagües domésticos o con productos químicos provenientes de aguas de irrigación y lavandería; por mayor eliminación de desechos sólidos domésticos y por el excesivo bombeo de las aguas subterráneas, además de perturbaciones por ruido de motores e incluso, por incendios.

Este humedal no podrá continuar aportando los bienes y servicios que su potencial le asigna si no se hace algo para amenguar las amenazas por usos contrapuestos y cambios internos y externos que afectan su funcionamiento. La coexistencia en el país de diversas políticas ambientales sectoriales, sin lineamientos ni principios comunes, requiere ser revisada a través del Ministerio del Ambiente para integrarlas en una política general del gobierno.

La sostenibilidad a largo plazo en la gestión de este y otros recursos ambientales, así como el eficaz tratamiento de los desperdicios contaminantes, dependerá en general de la educación y de la sensibilización sobre conservación ecológica de los miembros de la sociedad. Entonces, así se podrá enfrentar la conservación de la diversidad biológica, el manejo adecuado de los residuos y; con la educación, la difusión y sensibilización de todos los agentes de desarrollo de la nación (Tafur, 2008).

Contribución de autoría

VITA: Soy la única autora.

Conflicto de intereses

La autora declara que no tiene ningún tipo de conflicto de intereses en el desarrollo de su investigación.

Responsabilidades éticas o legales

En la investigación no se realizó ningún estudio con seres humanos solo investigación bibliográfica.

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: itafuranzualdo@yahoo.com

Referencias

- Barney, G.O. 1980. *The global 2000 Report to the President of the US*. Pergamon Press, Oxford.
- Barrios J., & Guillén, C. 1994. Los Pantanos de Villa y sus aves. *Boletín de Lima* Vol. XVI, 91-96, pp 53-58. http://www.academia.edu/2403206/Aves_de_Pantanos_de_Villa
- Field, B.C., & Field, M.K. 2003. *Economía ambiental*. McGraw Hill. 556 p.
- Instituto Nacional de Recursos Naturales (1998). Plan maestro Los Pantanos de Villa. *Dirección General de Áreas Naturales Protegidas y Fauna Silvestre*. Lima. 83 p.
- Pautrat, L., & Riveros, S.J.C. (1998). *Evaluación de la avifauna de Los Pantanos de Villa*. In CANO, A y Young, K, R. Los Pantanos de Villa: Biología y conservación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Museo de Historia Natural, Serie de divulgación N° 11. 1998. Lima. 238 p.
- Riera, P. *et al.* (2005). *Manual de economía ambiental y de los recursos naturales*. Thomson Editores. Spain. 353 p.

- Sociedad Nacional del Ambiente (1999). *Hacia una política ambiental en el Perú*. Centro Peruano de Estudios Sociales, CEPES, Lima. 72 p.
- Tafur, A. V. I. (2008). Valoración Económica para el Desarrollo Sostenible de los Pantanos de Villa. Tesis, Universidad Inca Garcilaso de la Vega. 116 p.
- Wust, W.H., Luscombe, A., & Valqui, T. (1994). Las aves de Los Pantanos de Villa y alrededores. Asociación de Ecología y Conservación (ECCO), Lima. 37 p-
- León, G. (2019). Gobernanza ambiental y conservación: las gestiones del SERNANP y PROHVILLA en el Refugio de Vida Silvestre Los Pantanos de Villa. 20-Texto del artículo-228-3-10-20200710.pdf

Trayectoria académica

Vicenta Irene Tafur Anzualdo

Economista, egresada de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Graduada de Maestra en Economía Agrícola (1989) por el Colegio de Postgraduados de México, Graduada de Doctora en Economía (2000) y Doctora en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible (2008) en la Escuela de Postgrado de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Así mismo, ha realizado estudios en Administración y Control de Proyectos de Inversión en la Escuela Superior para Graduados (ESAN), Diplomado en Investigación Científica y Cátedra Universitaria en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, entre otros. Con experiencia profesional y académica. Se ha desempeñado profesionalmente en el área de planificación, ocupando cargos directivos en la Dirección General Forestal y de Fauna del Sector Agrario, en la Gerencia General de la Asociación de Becarios de los Estados Unidos USAID/PERÚ y Directora Ejecutiva de la Asociación Civil Ecodesarrollo, Medio Ambiente y Reforestación (EDMAR). En la actualidad se desempeña como docente de Maestría y Doctorado de la Escuela de Postgrado de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

El diseño técnico pedagógico: Aspectos conceptuales y metodológicos

The pedagogical technical design: Conceptual and methodological aspects

Recibido: 21 de febrero 2022

Evaluado: 4 de abril 2022

Aceptado: 10 de junio 2022

Luis Alberto Rodríguez de los Ríos¹

Autor corresponsal: lrodriguez@une.edu.pe

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

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

Fernando Antonio Flores Limo²

fflores@une.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-5494-9794>

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

Bertha Aurora Landa Maturrano³

blandam@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-7842-8363>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Jorge Luis Rubio González⁴

jrubio@une.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6177-6644>

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

Como citar

Rodríguez, L., Flores, F. A., Landa, B. y Rubio, J. (2022). El diseño técnico pedagógico: Aspectos conceptuales y metodológicos. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 207-224. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.226>



© 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 un análisis de las bases teórico–conceptuales y metodológicas del diseño tecnopedagógico, considerando su omnipresencia en el contexto de la modalidad educativa no presencial, remota y virtual en condiciones de la pandemia global causada por el COVID-19, en condiciones de excepcionalidad y perspectivas de sostenibilidad. Los autores estamos convencidos de la fecundidad y urgente aplicabilidad del diseño tecnopedagógico en el escenario educativo actual, signado por la virtualidad con el soporte transformador de las herramientas digitales disponibles. En este artículo mencionamos algunas teorías, las que se pueden referenciar para tomar decisiones sobre el diseño del proceso enseñanza-aprendizaje; así como algunas aplicaciones reportadas en los últimos años.

Palabras clave: *diseño tecnopedagógico, herramientas digitales, virtualidad, objetos digitales de aprendizaje.*

Summary

An analysis of the theoretical-conceptual and methodological bases of the techno-pedagogical design is presented, considering its omnipresence in the context of the non-face-to-face, remote and virtual educational modality in conditions of the pandemic caused by COVID-19, in exceptional conditions and sustainability perspectives. The authors are convinced of the fecundity and urgent applicability of techno-pedagogical design in the current educational scenario signed by virtuality with the transformative support of available digital tools. In this article, we mention some theories that can be referenced to make decisions about the process pedagogy and learning. As well as some applications reported in recent years.

Keywords: *techno-pedagogical design, digital tools, virtuality, digital learning objects*

Introducción

La pandemia provocada por el Coronavirus COVID-19, que viene padeciendo la mayoría de los países y, el Perú, desde el mes de marzo 2020, generó no solamente, una crisis sanitaria y económica, sino también, una crisis social, educativa y de aprendizaje, entre otras.

Para prevenir el contagio y expansión del virus SARS-Co V-2. El gobierno, en su momento, decretó el estado de emergencia, la cuarentena obligatoria (confinamiento) y el distanciamiento social. Situación que obligó al cierre de las instituciones educativas de nivel básico y superior en forma inesperada e imprevista.

Con el propósito de continuar el servicio educativo, tanto el Ministerio de Educación (MINEDU) como la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), emitieron normas pertinentes autorizando el cambio de modalidad educativa. Es decir, autorizando el tránsito de la presencialidad a la virtualidad o de la enseñanza frontal a la enseñanza a distancia o remota.

En este período de tiempo el Ministerio de Educación implementó la estrategia *Aprendo en Casa* en todos los centros de enseñanza (estatales y privados) haciendo uso de las diferentes herramientas multimedia (gráficos, tv., radio y plataformas virtuales) en coordinación con organizaciones empresariales proveedoras del servicio de internet y otros medios de difusión. De igual manera, a nivel de educación superior, tanto los institutos, escuelas y universidades realizaron reprogramaciones académicas e implementaron programas educativos de emergencia y en situaciones de excepcionalidad, para brindar el servicio educativo en espacios virtuales de aprendizaje, en función a sus posibilidades.

Una de las problemáticas, más significativas, que debieron afrontar instituciones de educación básica y superior fue la precaria capacitación que poseían los profesores en el uso de las distintas herramientas tecnológicas para el acceso y desempeño en el aula virtual; especialmente, los docentes de instituciones públicas. Lo que conllevó a programar y ejecutar capacitaciones de urgencia que permitan enfrentar el desafío del desarrollo de clases en forma remota o virtual.

A la fecha, la gran mayoría de docentes posee un conocimiento y dominio básico de las herramientas tecnológicas basadas en plataformas de videoconferencias como el *Zoom*, el *Meet* y otras de gestión de aprendizaje como el *Classroom*, el *Moodle*, etc. Sin embargo, se observa que dicha capacitación no es suficiente para un desempeño didáctico adecuado, observando las estrategias metodológicas y diseños pedagógicos recomendados para el desarrollo de clases en aula virtual.

En el contexto de pandemia ha cobrado vigencia e importancia el constructo diseño tecnopedagógico para referirse a un grupo de conocimientos, procedimientos y diversas estrategias metodológicas para el desarrollo de clases bajo la modalidad a distancia, remota o virtual, conjugando los aspectos tecnológicos y metodológicos. El mismo que está basado en teorías psicopedagógicas sobre la instrucción, fundamentado en tres psicologías: del aprendizaje, cognitiva e instruccional.

Así mismo, su aplicación deviene en sostenible, en los tiempos pospandémico o de nueva normalidad, en el marco de la enseñanza presencial, semi presencial, remota o híbrida, en especial, en el nivel de educación superior, mediante la aplicación de estrategias didácticas activas e interactivas como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje en retos, entre otros, soportados en el uso de las tecnologías digitales emergentes.

Por su parte, el desarrollo acelerado de la tecnología informática y digital han fortalecido y complementado el constructo, convirtiéndolo en una alternativa de generación de saberes o aprendizajes de naturaleza formal, no formal e informal que abarca todos los grupos generacionales poniendo el conocimiento al alcance de los usuarios en forma amigable, creativa, recreativa y en tiempo real.

Una de las bondades del diseño tecnopedagógico es su capacidad de antelación o planificación del acto didáctico en forma sistemática, estructurada, rigurosa y predictora. La misma que se concreta en dos niveles. En el nivel macro, donde el docente analiza el contenido de la asignatura, identifica las metas, qué necesita enseñar, cómo organizar las metas, los recursos de aprendizaje en formatos digitales y la contextualización áulica de acuerdo con las necesidades, intereses y expectativas de aprendizaje de los estudiantes. A nivel micro, está referido al desarrollo del contenido temático de las unidades instruccionales, competencias, estrategias, actividades y evaluación del aprendizaje. Teniendo como producto la secuencia didáctica y las guías didácticas consecuentemente (Lizarro, 2020).

El propósito del presente artículo es analizar teóricamente los antecedentes y fundamentos del diseño tecnopedagógico a partir del concepto de diseño instruccional que data de mediados del siglo anterior.

1. Antecedentes

El antecedente más remoto del diseño técnico pedagógico lo podemos ubicar en el concepto de diseño instruccional desarrollado por la psicología de la instrucción a mediados del siglo anterior a partir de modelos y experiencias aplicadas por un conjunto de psicólogos y pedagogos preocupados por mejorar la calidad de los aprendizajes en contextos educativos formales.

El diseño tecnopedagógico, “alude al origen militar del diseño instruccional que se define como el proceso de aplicación sistemática de la teoría instruccional y los resultados empíricos a la planificación de la instrucción” Dick (1987, p. 183).

En la década de los sesenta, distintos investigadores tuvieron la iniciativa de plantearse la viabilidad de la instrucción asistida por ordenador (a la que se atribuyen, entre otras, las siguientes ventajas: el rol protagónico del estudiante en el proceso de aprendizaje, la individualización de la enseñanza, la posibilidad de proporcionar retroalimentación y ayudas inmediatas, la liberación de tareas rutinarias, la extracción de consecuencias a partir de los errores), apoyándose en las aportaciones tecnológicas de la instrucción programada, así como en el uso de los elementos audiovisuales y los recursos para proporcionar oportunidades para la instrucción. Todo ello, permitió un fuerte desarrollo de la tecnología educacional, sobre la que se asienta el estudio de la instrucción.

En opinión de Hilgard (1987) el desarrollo de estas nuevas tecnologías propicia tres consecuencias de indudable interés para la evaluación de la psicología de la instrucción:

1. Se abren posibilidades para la individualización de la instrucción, así como para el control del progreso de la enseñanza.
2. Se desarrollan materiales ajustados a las necesidades de la enseñanza.
3. Se incrementa considerablemente el interés de la psicología por los problemas que plantea la instrucción.

Podría afirmarse que, la psicología de la instrucción nació como diseño instruccional, basándose este, en sus inicios fundamentalmente en las contribuciones proporcionadas por aquella (objetivos conductuales, jerarquías de aprendizaje, análisis de tareas, evaluación referida a la ejecución grupal –norma- o a la individual –criterio-), llegándose prácticamente a confundir una con la otra.

La psicología de la instrucción sufre un cambio de su trayectoria, lo que va a justificar un corto distanciamiento del diseño instruccional, esto no significa una ruptura absoluta.

Uno de los primeros modelos de aprendizaje e instrucción que se ha elaborado es el modelo clásico/experimental, muy próximo al modelo conductista en cuanto a que ambos buscan la forma de adquirir respuestas y conductas en situaciones controladas de enseñanza. Este primer modelo clásico predomina hasta aproximadamente los años 40, superponiéndose al conductista y ampliando su predominancia hasta los años 60. En la actualidad, se considera que el Diseño tecnopedagógico está basado en el modelo Constructivista, Socio constructivista y Conectivista. Sin embargo, el aporte del Conductismo tiene una vigencia no tan predominante como fue en el inicio del diseño instruccional, su aporte más destacado fue que la enseñanza debe ser programada y la efectividad del refuerzo contingente, en la sostenibilidad de las conductas o respuestas. A continuación, se describen, brevemente, algunas características de las teorías: teoría de sistemas, constructivista, socio constructivista y conectivista:

Teoría de sistemas

Es un enfoque multidisciplinario de los sistemas en general, definido como teoría frente a otras teorías, tiene como finalidad estudiar los principios aplicables a los sistemas en cualquier nivel en los diferentes campos de la investigación, destacando que un sistema está formado por módulos ordenados que están interrelacionados y que interactúan entre sí. Con el transcurrir del tiempo se ha extendido a otros campos como la cibernética y la información.

Finalmente, diremos que tiene un carácter dinámico, multidimensional y multidisciplinario.

Constructivismo

Parte de la premisa que el conocimiento se construye a partir de las experiencias previas, creencias, estructuras mentales e interpretaciones de los hechos y sus relaciones. Hace énfasis en el aprendizaje como un proceso interno que realiza el aprendiz en función del procesamiento de la información nueva con la existente. Considera al estudiante como un

sujeto activo investigador, crítico y reflexivo con capacidad para solucionar problemas.

En este sentido, la enseñanza es considerada como una ayuda o apoyo en el proceso de construcción de conocimientos; el mismo que va incorporando lo nuevo en los esquemas previamente adquiridos. Las características mencionadas han servido de fundamento para el diseño de las diversas plataformas virtuales que representan un conjunto de aplicaciones orientadas a mejorar la gestión y desarrollo de las asignaturas en un entorno virtual de aprendizaje.

Socio Constructivismo

Parte de la premisa que el conocimiento se produce socialmente en la interacción con los diversos y diferentes agentes socio educativos en relación con las necesidades, creencias, intereses, motivaciones, actitudes y expectativas, las cuales le darán significatividad.

Tiene a Lev Vigotsky como su máximo representante. Está centrada en el estudiante como ser social y responsable de su propio aprendizaje basado en 2 aspectos: el conocimiento lo construye el estudiante y el contexto social influye mucho en su aprendizaje. Existen 4 pilares que la sostienen: tutoría (basado en la relación existente entre el que sabe más, que puede ser el profesor y el estudiante o un estudiante que apoya a otro estudiante para que aprenda), aprendizaje cooperativo (desarrollan trabajos en grupo adquiriendo conocimiento mediante la ayuda mutua), aprendizaje situado (su aprendizaje está basado en el contexto social y la cultura que le rodea) y el andamiaje (conjunto de orientaciones y ayudas que recibe el estudiante).

Conectivismo

Teoría desarrollada por George Siemens, que consiste en la integración de los principios investigados por las teorías del caos, redes y complejidad, orientadas a la era digital, es decir, que el proceso enseñanza-aprendizaje hace uso de las distintas herramientas digitales disponibles para enriquecer o mejorar el desarrollo de clases. El aprendizaje parte de las conexiones existentes en una red social, el mismo que al ser continuo se mantiene en el tiempo. El conectivismo señala que el conocimiento se adquiere no solo de las personas sino también de las máquinas.

3. Definición

Se conceptualiza el diseño tecnopedagógico (o diseño instruccional) como “un proceso sistemático para planificar la enseñanza, donde se aplican las teorías instruccionales y los procesos empíricos a la práctica educativa”. (en Guardia y Maina, 2012, como se cita en Rodríguez (2018).

Según Molenda (1997), el diseño instruccional nació de la psicología conductista (aprender mediante la respuesta) y de la ingeniería de sistemas que influyen en las ciencias del diseño. La ingeniería de sistemas proporcionó un marco de trabajo sistemático para analizar el problema teniendo en cuenta todas las interacciones externas e internas a la vez que toda la situación se ve en su contexto.

Entendemos por diseño tecnopedagógico al proceso de planificación sistemática y rigurosa de procedimientos y actividades previas a la instrucción con el
ISSN: 2617 – 0337

propósito de asegurar la generación de aprendizajes en forma eficaz, eficiente y sostenible. Producto de la integración de enfoques y principios de la pedagogía y de recursos digitales.

Elementos:

De manera genérica, podemos identificar los siguientes elementos:

- Recursos humanos. Incluye a un jefe de proyecto, un profesional de la materia, un pedagogo, un informático, que sepa de programación, diseño gráfico o edición de video.
- Método. Se refiere a los distintos elementos o pasos para llevar a cabo el proyecto.
- Recursos tecnológicos. Son los elementos indispensables para el desarrollo y ejecución del proyecto y, por otra parte, los recursos tecnológicos que el estudiante necesita para poder acceder al objeto creado.

Los elementos estructurales del diseño tecno pedagógico, según Coll et al. (2007, p. 381), son propuestas que integran tanto los aspectos tecnológicos como los pedagógicos o instruccionales y que adoptan la forma de un diseño tecnopedagógico o tecno-instruccional con los siguientes elementos: un conjunto de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza y aprendizaje (E y A), orientaciones y sugerencias sobre la manera de llevarlas a cabo, una oferta de herramientas tecnológicas y una serie de sugerencias y orientaciones sobre cómo utilizar estas herramientas en el desarrollo de las actividades de E y A.

4. Fundamentación Científica

Al respecto Criollo (2015, p. 18), hace referencia a los trabajos de:

Elles (2014), quien afirma que, la Tecnopedagogía también conocida como diseño instruccional, “es un método que surge por la necesidad de perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje, donde la asociación de la tecnología y pedagogía es fundamental para el proceso de conocimientos adquiridos, así como para su aplicación”.

Para Shawki (2008), el uso y la integración de las distintas herramientas TIC basadas en la innovación y la creatividad en el aula de clases dependen de las características concretas de la tecnología y las actividades de enseñanza y evaluación que el profesor aplique, con la finalidad de alcanzar los objetivos instruccionales y educativos que la institución marca.

El diseño tecnopedagógico es múltiple, ya que está basado en diferentes áreas. Es importante tener en cuenta el uso de las TIC dentro del aula de clases, con el fin de aproximar a los estudiantes a otra forma de enseñanza-aprendizaje, lo que permite que haya un mejor acceso a la información, aquí desempeña un papel fundamental el diseño tecnopedagógico el cual redundará en beneficios significativos al propósito formativo de la institución educativa.

5. Fundamentación Pedagógica

El auge que la tecnología ha alcanzado en la educación ha permitido que se den cambios significativos en los enfoques pedagógicos, razón por la cual se hace indispensable el uso de medios y herramientas tecnológicas en el proceso enseñanza aprendizaje, logrando de este modo que la enseñanza sea más agradable para que los estudiantes se desarrollen mejor, proporcionando buenos resultados a la hora de evaluar.

6. Modelos del Diseño Tecnopedagógico

Los modelos del Diseño instruccional o Diseños tecnopedagógicos son guías que los profesionales del diseño utilizan para planificar y diseñar los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. Unos se orientan en los problemas antes de buscar soluciones y otros, en cambio, empiezan enfocando las soluciones y las van reduciendo poco a poco.

Los modelos más resaltantes son los siguientes:

- a) **Addie.** Modelo interactivo en el cual los resultados de la evaluación formativa de cada una de las fases pueden llevar al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases anteriores, fue desarrollado en el Centro de Tecnología Educativa de la Universidad del Estado de Florida en Estados Unidos. Su nombre corresponde al acrónimo de las fases que lo componen, que son las propias de los distintos modelos del diseño instruccional.
 - Análisis del estudiante, el contenido y el entorno para describir la situación y las necesidades de formación.
 - Diseño del programa del curso haciendo una pausa en el enfoque pedagógico y en la forma de organizar el contenido que vamos a desarrollar.
 - Desarrollo de los contenidos y herramientas de aprendizajes los cuales se basan en la etapa de diseño.
 - Implementación y puesta en marcha de la acción formativa con la participación de todos los estudiantes.
 - Evaluación formativa de cada una de las fases del proceso y evaluación sumativa mediante pruebas específicas que analicen los resultados de la acción formativa.

- b) **Assure.** Desarrollado por Heinich, Molenda, Rusell y Smaldino en 1993, se basa en los modelos de aprendizaje constructivistas, iniciando con las características del estudiante, su estilo de aprendizaje promoviendo su directa participación, veamos las fases.
 - Analizar las cualidades de los estudiantes, teniendo en cuenta sus características generales, sus previos conocimientos y sus distintos estilos de aprendizaje.
 - Establecer los objetivos de aprendizaje que los estudiantes deberán conseguir al finalizar la acción formativa e indicar el nivel en que estos serán alcanzados.
 - Selección de diversas estrategias (modelo Instruccional), medios (textuales, digitales, etc.) y herramientas que servirán de apoyo a los estudiantes en el proceso.

- Organizar el ambiente de aprendizaje, mediante el desarrollo de un escenario que ayude al aprendizaje utilizando los medios y materiales seleccionados en la fase anterior.
 - Participación de los estudiantes fomentada mediante estrategias activas o cooperativas.
 - Evaluación y verificación de la implementación y de los resultados de aprendizaje, la cual busca lograr la reflexión sobre el mismo y a la implementación de alternativas de solución que ayuden a la calidad educativa.
- c) *Sole*. Creado por Mitra (2010) y su modelo es uno de los últimos modelos de diseño Instruccional (2010), el modelo SOLE es un "aliado de las TIC", introduciendo las mismas. La flexibilidad es una característica importante de este modelo, que presenta al estudiante asumiendo un rol protagónico (sus preferencias, necesidades, opinión...) a su vez, tiene como objetivo crear sistemas de soporte para la formación del profesorado que a veces se enfrenta a grandes limitaciones en el uso de las TIC.

7. Fases del Diseño Tecnopedagógico

Siguiendo a García (2015), las fases de un diseño tecnopedagógico son las siguientes:

- **Fase de análisis.** Es el punto inicial para el diseño, aquí se define el problema, se identifican las posibles fuentes del problema y se buscan las alternativas de solución. El resultado de esta etapa está compuesto de metas instruccionales y una lista de actividades a enseñarse.
- **Fase de diseño.** Se aplica al resultado de la etapa anterior para diseñar la estrategia de la acción formativa y así alcanzar las metas que se persiguen. En esta fase destacan las siguientes acciones: hacer una descripción de la población a quien se dirige la acción formativa, redactar objetivos, determinar cómo se llevará a cabo la instrucción (metodología) y diseñar el orden adecuado de instrucción.
- **Fase de desarrollo.** En esta fase se construyen los planes de la lección, las herramientas y actividades que se utilizarán para conseguir los objetivos previamente establecidos.
- **Fase de implementación.** En esta etapa se lleva a cabo la instrucción o el desarrollo de la acción formativa. Se genera el entendimiento de los recursos, el dominio de las habilidades y objetivos, así también el paso del conocimiento del ambiente Instruccional al ambiente de trabajo.
- **Fase de evaluación.** En esta fase se mide la efectividad y la eficiencia de la instrucción, esta debe llevarse a cabo en todas las fases del diseño dado que sus resultados condicionarán el desarrollo del resto de los componentes que lo integran. En este diseño, se aplican 2 formas de evaluar:
- **Evaluación Formativa:** se desarrolla mientras están evolucionando las demás fases del diseño. El fin que persigue esta evaluación es buscar que mejore la instrucción antes de su fase final.
- **Evaluación Sumativa:** es la que se produce cuando se ha finalizado el proceso de instrucción. Su objetivo es verificar la eficiencia de la instrucción, se utiliza para decidir finalmente como seguir con la instrucción con el diseño establecido o crear nuevos materiales instruccionales.

8. Dimensiones de los Objetos Digitales de Aprendizaje

Los objetos de aprendizaje pueden definirse como recursos digitales reutilizables, autónomos y etiquetados con metadatos que pueden ser utilizados para la educación. El uso efectivo de objetos de aprendizaje de alta calidad ha sido una de las principales claves del éxito del aprendizaje potenciado por la tecnología (Gordillo, Barra, & Quemada, 2018).

Los objetos digitales de aprendizaje son herramientas especialmente estructuradas para permitir el logro de aprendizaje de una forma interactiva, con el fin de posibilitar su reutilización, accesibilidad y duración de tiempo, también es necesario precisar la conceptualización para referirse a un objeto digital de aprendizaje, un recurso estándar que posee una secuencia formativa y que está destinada a ser una pieza dentro de una secuencia. Son materiales compuestos por medios digitales y producidos con el fin de facilitar el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Pedroza (2015) en su tesis *Diseño de un Objeto de Aprendizaje como recurso para la innovación* en la Educación a Distancia, menciona que, actualmente, existen varias dimensiones a considerar cuando se diseñan los Objetos Digitales de Aprendizaje:

- a) Los lineamientos técnicos y estándares internacionales como Scorm.
- b) Las disposiciones académicas gubernamentales por parte de instituciones oficiales dedicadas al desarrollo de materiales.
- c) Modelos de diseño instruccional y propuestas de secuenciación de contenidos y elaboración de recursos, desde distintos enfoques pedagógicos.

Estas dimensiones ayudan como orientaciones para el desarrollo de Objetos Digitales de Aprendizaje, resultan muy generales o técnicas y no plantean una caracterización de las estrategias de enseñanza, las que se podrían integrar según la función pedagógica que realizan y el tipo de contenido que tomarán, este puede ser: conceptual, actitudinal o procedimental.

9. Integración de lo técnico y pedagógico:

Con base en lo anteriormente expuesto, es válido pensar en una integración de lo técnico y lo pedagógico, lo cual responde más al propósito de este trabajo. En este entender, se debe transformar el pensamiento del docente, desde el cual se concibe lo pedagógico y lo tecnológico como objetos separados, es decir, el docente ahora debe pensar en un diseño tecnopedagógico que dé cuenta de su intención formativa y, que trascienda la misma hacia la búsqueda del efecto de persuasión construido desde la ciberretórica, puesto que todo lo relacionado con imágenes y fuentes tiene un valioso aporte a la construcción persuasiva de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA).

10. Método

En la actualidad, vivimos en la era digital, la cual nos obliga a asumir nuevos retos y desafíos a las instituciones educativas y a los profesionales de la informática. Esto conlleva a mantenernos capacitados de manera permanente, sin embargo, las tecnologías digitales emergentes, nos dan el impulso necesario para asumir compromisos de nuevas estrategias didácticas.

La coyuntura nos muestra un escenario lleno de oportunidades para lograr el desarrollo de asignaturas dictadas de forma virtual para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje, llevando paso a paso a los estudiantes para que puedan alcanzar los saberes esperados.

11. Algunas aplicaciones del Diseño Tecnopedagógico (DTP)

Caso 1:

Cruz (2021), escribió un artículo llamado “Diseño Tecno-pedagógico problematizador: formación profesional en tiempos de covid-19” en el que manifiesta que El DTP puede ser de utilidad para apoyar la labor del profesorado de educación superior y promover experiencias de aprendizaje situadas. Estableciendo las siguientes conclusiones:

- La problematización sobre la práctica profesional y los anclajes con los planes y programas de estudio. Esto reverbera en mayores oportunidades para la formación profesional situada y el pensamiento crítico.
- La diversificación de la comunicación en entornos virtuales (sincrónicos y asincrónicos) y el protagonismo de los y las estudiantes. Dando espacio a
- múltiples recursos semióticos.
- La promoción de la actividad conjunta y su evaluación a fin de realimentar
- los procesos de coconstrucción.
- La importancia de la ayuda pedagógica y los soportes al aprendizaje no
- solo aquella que ofrecen los docentes considerando los ritmos y procesos
- de construcción del conocimiento y acercamiento al campo profesional, sino también los que pueden ofrecer los y las estudiantes como pares. Lo cual implica fomentar verdaderas comunidades y alentar la reciprocidad en los procesos de aprendizaje.
- En una sociedad interconectada, tomar consciencia del impacto de la práctica profesional permite aportar a la responsabilidad y compromiso con la sociedad. Más aún en un contexto global que demanda esfuerzos consistentes basados en el conocimiento para hacer frente a múltiples problemáticas.

Caso 2:

Vargas et al.(2021), escribieron acerca de Aprendizaje basado en proyectos soportado en un diseño tecno-pedagógico para la enseñanza de la estadística descriptiva, ellos afirman que, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), con un diseño tecno-pedagógico, permite que los estudiantes relacionen contenidos teóricos con la práctica, posibilitando el desarrollo de competencias estadísticas, comunicativas, digitales y de pensamiento crítico. Así mismo, concluyen que, con la implementación de la metodología de aprendizaje basada en proyectos, se potencia la construcción de conocimiento en estadística y se fortalece la habilidad para realizar análisis estadísticos.

Finalmente, llegaron a las siguientes conclusiones:

- Con la implementación de la metodología de aprendizaje basado en proyectos, se potenció la construcción de conocimiento en los contenidos de la asignatura

Estadística I y se fortalecieron habilidad para los análisis estadísticos logrados por la población de estudiantes del curso investigado;

- El ABP apoyado en el diseño tecnopedagógico incrementó la capacidad de análisis y síntesis en los estudiantes; y permitió la adquisición de nuevas habilidades para el uso de las tecnologías a favor del aprendizaje;
- Los estudiantes aprendieron a autoevaluarse de forma responsable su propio trabajo y el desempeño de sus compañeros. En la entrega del producto final, se impulsó el desarrollo de aptitudes y habilidades para el trabajo investigativo, ya que se logró avanzar en el conocimiento que incluso es útil para otras asignaturas y requisitos académicos;
- Se logró minimizar la brecha entre la teoría y la práctica en el área de conocimiento de la Estadística Descriptiva por medio de la elaboración de proyectos para encontrar soluciones a problemas en contextos reales;
- El objetivo propuesto en este proyecto se logró con la implementación de la estrategia ABPy, lo cual ayudó a un cambio del paradigma de una metodología tradicional y unidireccional a una interacción bidireccional; en el que el estudiante conscientemente obtuvo un aprendizaje más profundo.

Caso 3

Campos (2017), en su tesis “Diseño tecnopedagógico de objetos de aprendizaje adaptados a estilos de aprender” desarrollada en la Universidad de Salamanca en España, acerca de los Objetos de Aprendizaje (Oas), que tienen elementos tecnológicos relacionados con los estándares e-Learning, y particularidades tecno-pedagógicas las que ayudan al estudiante a lograr el entendimiento de determinados temas.

Partiendo del análisis de estos elementos se propone la interrogante en la que se basa la investigación: ¿se desea saber si los elementos educativos digitales se acomodan a las preferencias hacia un estilo de aprendizaje determinado de los estudiantes se lograría un mejor entendimiento de los temas, y también mostrarían curiosidad por las acciones de los mismos? La pregunta está dirigida a la superación del diseño pedagógico y estructural de los Oas, teniendo como punto de partida los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios, buscando finalmente una alternativa que busque construir un escenario para producirlos, poderlos compartir y después poderlos evaluar, esperando lograr la calidad.

La autora concluye su trabajo en varios aspectos:

Formación. En este aspecto, diremos que, faltan muchas cosas para construir este material, hay que mencionar también que, muy poco apoyo se les ofrece a los desarrolladores.

Pedagógico. Los recursos incluidos en los Oas guardados en los repositorios son la introducción, objetivos y las acciones propias de autoevaluación y de retroalimentación.

Dificultad. Se percibe que hay dificultad para manejar las diferentes características tecnológicas propias de los Oas, así como su incorporación a ciertos cursos y contenidos con los que se puede trabajar.

Modelo. Resaltan los distintos modelos que proyectan un enfoque personalizado, la que se debe adaptar mejor a los requerimientos de los profesores interesados.

Aplicación. Los Oas deben estar orientados a un diseño pedagógico y a una metodología docente concreta, pero las estrategias de aprendizaje que se apliquen deben estar orientadas a dar paso al desarrollo de competencias y aprendizaje, y ser más personalizado.

Caso 4:

Brito y Díaz (2020), escribieron un artículo llamado “La mediación tecnopedagógica para la formación profesional del psicólogo: una experiencia de diseño educativo” en el cual destacan la construcción de portafolios electrónicos de los estudiantes que funcionaron como estrategia integradora de todo el diseño de intervención y como evidencia de los aprendizajes logrados y cuyos resultados se discuten en términos de la mediación tecnopedagógica ofrecida y de los dispositivos pedagógicos empleados.

La investigación tuvo como objetivo vincular la formación profesional del psicólogo con las dinámicas y posibilidades que brinda un Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) como eje para el desarrollo de competencias profesionales genéricas y con las cuales se pueda afrontar los retos de la práctica profesional actual y futura. Específicamente, apoyar el desarrollo de una identidad profesional con la capacidad para reaprender continuamente, divergente y flexible. Una identidad profesional capaz de resolver problemas complejos, manejándose en la incertidumbre; pero, sobre todo, con un amplio dominio tecnológico. A continuación, citamos 2 de sus conclusiones:

- El EVEA. Demostró su eficacia educativa mediacional, puesto que, y aunque hay investigadores que argumentan que los jóvenes utilizan intensivamente las TIC (Prensky, 2017), esto no es garantía de que las usen para aprender en contextos escolarizados. Coincidimos con lo dicho por Díaz Barriga, Rigo y Hernández (2015) y Cebrían y Monedero (2016) en cuanto a que los estudiantes pueden producir conocimientos complejos por medio de las TIC, más allá de solo consumir información, particularmente en contextos de aprendizaje no formal, el reto es que trasladen y amplifiquen esos saberes en la escuela. Además, y como lo señalan Guerrero y Atiaja (2015), el EVEA se establece como un entorno capaz de ser adaptado y modificado para generar mejores resultados, situación que asumimos en nuestra experiencia con el fin de alcanzar mejores resultados a futuro en el marco de la formación profesional.
- Diseño de entornos personales para aprender mediados por TIC. El diseño del EVEA logró activar lo que Atwell (2007) y Gutiérrez-Santuiste (2016) ya indicaban como la influencia de un entorno enriquecido por TIC para la mejora del aprendizaje. En específico, los estudiantes logran transitar de un estado de incertidumbre al de un dominio importante tanto del EVEA como de su propio e-portafolio. Lograr que cincuenta y un estudiantes desarrollaran estas actividades demuestra la necesidad y capacidad que tienen los jóvenes por aprender de manera diferente, además de que evidencia la posibilidad de emplear el tipo de diseño tecnopedagógico modelado en este trabajo con grupos numerosos.

EDUCA UMCH, 19, enero - junio 2022

CASO 5:

Lambertys (2021), escribió un artículo sobre “Diseño tecnopedagógico con el uso de WhatsApp para estudiantes universitarios en tiempos de pandemia”, el propósito de esta investigación fue presentar un Diseño Tecnopedagógico con el uso de WhatsApp, para el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes en la unidad curricular Ciclos Bio-geoquímicos del Programa de Formación de Grado Gestión Ambiental de la Universidad Bolivariana de Venezuela, sede Caracas, la investigación fue cualitativa con estudio de campo bajo el enfoque de Investigación-Acción. La razón por la cual se adoptó la aplicación WhatsApp como principal canal de comunicación, para la implementación del Diseño Tecnopedagógico, en lugar de alternativas como el correo electrónico, fue por la aceptación por parte de los estudiantes. Siendo la limitación la conectividad de los estudiantes.

Una de las reflexiones de este trabajo fue que: La situación pandemia generó la necesidad de la educación en línea para no interrumpir el proceso de formación de los estudiantes, pero este tipo de educación requiere el diseñar e implementar actividades de evaluación y aprendizaje que permitan la participación y el desempeño de los estudiantes para el logro de un aprendizaje eficaz y eficiente.

Los casos reseñados ilustran la efectividad de la aplicación del diseño tecnopedagógico en el desarrollo de aprendizajes eficaces, pertinentes, autorregulados y estratégicos, demandados en la presente sociedad cognitiva y en el contexto pospandémico o de la nueva normalidad.

Conclusiones

En la actualidad, el diseño instruccional está estrechamente ligado al uso de las TIC en la educación.

El diseño tecnopedagógico se basa en sólidas teorías científicas relacionadas con la psicología del aprendizaje, psicología instruccional y la informática.

Los recursos o elementos digitales tienen características que no tienen los recursos educativos tradicionales. Entre ellas tenemos: construcción de conocimiento situado y colectivo, fomento del aprendizaje autónomo, *feedback* permanente, comunicación fluida asíncrona y en tiempo real, estimulación de la flexibilidad cognitiva, pensamiento crítico e innovador, etc.

El diseño tecnopedagógico tiene una fecunda historia a partir de la aplicación de los aportes de los enfoques conductuales, cognitivos e instruccionales de la psicología.

Es imperativa la implementación de procesos de actualización y perfeccionamiento por parte del profesorado, en el uso y dominio de herramientas digitales para optimizar el desempeño docente en los entornos virtuales de aprendizaje mediante la utilización de diseños tecnopedagógicos.

Contribución de autoría

LARR: Autor principal del artículo, encargada de la idea original, introducción.

RJGV: Encargada de la recogida de datos, participación directa en la implementación del método.

YMCL: Participación directa en el diseño e implementación de los resultados.

FAFL: Participación directa en el diseño e implementación de los resultados.

JLRG: Orientación y revisión de la investigación y correcciones que se puedan encomendar en el proceso de revisión del artículo.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tiene ningún tipo de conflicto de intereses en el desarrollo de la investigación.

Responsabilidades éticas o legales

En la investigación no se realizó ningún estudio con seres humanos solo investigación bibliográfica.

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: lrodriguez@une.edu.pe

Referencias

- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). *Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?* En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Asociación Espiral, Educación y Tecnología
- Attwell, G. (2007). *Personal learning environments – the future of eLearning?* Elearning papers, 2(1), 1-8. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.97.3011&rep=rep1&type=pdf>
- Brito, L., Barriga, F. (2020). *La mediación tecnopedagógica para la formación profesional del psicólogo: una experiencia de diseño educativo*. *Praxis Educativa (Arg)*, vol. 24, núm. 1, pp. 1-18, 2020.
- Cacheiro, M. L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Revista Pixel-Bit*, 39, 69-81.
- Campos, R. (2017). *Diseño tecnopedagógico de objetos de aprendizaje adaptados a estilos de aprender*. Tesis para obtener el grado de Doctor. Universidad de Salamanca. Ecuador.
- Cebrían, D., & Monedero, J. (2016). Evaluación educativa con tecnologías. En Gallego-Arrufat, M. y Raposo Díaz, M. (Coords), *Formación para la educación con tecnologías* (pp. 135-150). Pirámide.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). *Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas*. En *Psicología de la educación virtual*, editado por C. Coll y C. Monereo. Morata.
- Criollo, M. (2015). *La tecnopedagogía y su incidencia en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la carrera de docencia en informática de la facultad de ciencias humanas y de la educación de la universidad técnica de Ambato*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Técnica de Ambato de Ecuador.
- Cruz, G. (2021). *Diseño Tecno-pedagógico problematizador: formación profesional en tiempos de covid-19*. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. Publicación en línea (Semestral) Granada (España) Época II Vol. 21(2) Julio – diciembre de 2021 ISSN: 1695-324X
- Díaz, F., Rigo, M., & Hernández, G. (2015). *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales*. Pautas para docentes y diseñadores educativos. México: Newton.
- García, M. (2015). *Diseño de un Objeto de Aprendizaje como recurso para la innovación en la Educación a Distancia*. España.
- González, R., Barca, A., Escoriza, J., & González, J. (1996). *Psicología de la Instrucción*. Ediciones EUB.

- Gordillo, B., & Quemada. (2018). *Estimación de calidad de objetos de aprendizaje en repositorios de recursos educativos abiertos basada en las interacciones de los estudiantes*. (spanish). *Educacion XX1*, 285-301.
- Gros, B. (2000). *Del software educativo a educar con software*. *Quaderns Digital*. Universidad de Barcelona. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/-hemeroteca/r_1/nr_17/a_228/228.htm
- Guerrero, R. , & Atiaja, L. (2015). Estructura de un EVEA adaptativo basado en las preferencias de los estudiantes en la actividad de aprendizaje. *Campus Virtuales*, 4(2), 42–48. <https://www.revistacampusvirtuales.es>
- Gutiérrez-Santuiste, E. (2016). Plataformas para el aprendizaje, PLE y MOOC. En Gallego-Arrufat, M., & Raposo Díaz, M. (Coords), *Formación para la educación con tecnologías*. Pirámide.
- Lago, B., Colvin, L., & Cacheiro, M. L. (2008). *Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas: modelo EAAP*. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2, 2-22.
- Lambertys, B. (2021). *Diseño tecnopedagógico con el uso de WhatsApp para estudiantes universitarios en tiempos de pandemia*. *Observador del Conocimiento Vol. 6 N.º2 abril-junio 2021*.
- Lizarro, N. (2020). *¿Cómo aplicar el diseño tecnopedagógico en la educación virtual?* <https://inmediaciones.org/comoaplicareldisenotecnopedagogicoenlaeducacionvirtual/>
- ITMadrid (20/02/2019). *Qué es el diseño instruccional e-Learning ... en la Era Digital*. <https://www.itmadrid.com/queeseldisenoinstruccionalenlaeradigital/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: a new framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record*, 6, 1017-1054.
- Mitra, S. (2013). El hueco en la pared. Sistemas auto-organizados en la educación. Fedun
- Molenda, M. (1997). Historical and philosophical foundations of instructional design: A North American view. In Tennyson, R. D., Schoft, F., Seel, N. & Dijkstra, S. (Eds) *Instructional Perspectives, Volume 1: Theory, Research, and Models*. (págs. 41-53). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Morel, L. (2013) *Diseño instruccional de asignaturas de las carreras semipresenciales de la facultad de ciencias exactas y naturales (UNA)*. Tesis para obtener el grado de Magister. Universidad Virtual Escuela de Graduados en Educación. Paraguay.
- Páez, S. (20/05/2017). *Fundamentos del Diseño Técnico-Pedagógico en E-Learning*. https://issuu.com/samarypaez/docs/modelos_de_dise__o_-instruccional
- Pedroza, K. (2015). *Estrategias de Diseño Instruccional en Objetos Digitales de Aprendizaje*. Tesis para obtener el grado de Magister. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Prensky, M. (2017). *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. SM Ediciones.

Rodríguez, E. (2018). *Constructivismo, Conectivismo y Diseño Tecnopedagógico*.
<https://redsocial.rededuca.net/constructivismoconectivismo-tecnopedagogico>

Shawki, T. (8/01/2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*.
<https://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Yaneth, J. (13 de 11 de 2014). *Análisis De Una Acción Educativa Sustentada En Las TIC y Selección Del Modelo De Diseño Tecno Pedagógico Que Encajaría En Dicha Acción*.
https://www.academia.edu/10098642/PEC02_DISE%C3%91O_-TECNOPELAGOGICO_-YANETH_ELLES_JULIO_-_CASO_1

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.

Fernando Antonio Flores Limo

Doctor en ciencias de la Educación, con Maestría en Gestión Educacional, licenciado en ciencias sociales, filosofía y religión, con más de 20 años de experiencia como docente universitario en pregrado y posgrado en diversas instituciones públicas y privadas.

Bertha Aurora Landa Maturrano

Profesional con amplia trayectoria profesional en la Docencia teniendo experiencia en universidades nacionales en las áreas de salud, colegios e instituciones gubernamentales, desempeñando eficientemente las funciones encargadas y ajustándose a las reglas de la entidad donde trabaja. Egresada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en la carrera profesional de Obstetricia dedicando su vida en la atención materno perinatal desempeñándose en el área asistencial en centros hospitalarios de regiones como Ayacucho, Huancavelica y Lima. Alumna perteneciente al Tercio Superior de la Maestría Docencia Universitaria de la U.N.E. “ Enrique Guzmán y Valle” . Actual docente de los cursos de Obstetricia en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Jorge Luís Rubio González

Profesional con amplia trayectoria en la Docencia teniendo experiencia como Profesor de Informática en Universidades, Institutos y Colegios de la capital, también como Asesor de Informática en Estudios de Abogados. Tiene los siguientes estudios: Licenciado en Educación con especialidad en Informática en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Título de Segunda Especialidad en Educación con especialidad en Investigación y Gestión Educativa en la Universidad Nacional de Tumbes, Maestría y Doctorado en la Universidad Nacional del Educación Enrique Guzmán y Valle.

ISSN: 2617 – 0337

El legado de Paulo Freire. Redimensiones en época de crisis.

The legacy of Paulo Freire. Redimensions in times of crisis.

Recibido: 03 de marzo 2022

Evaluated: 05 de abril 2022

Aceptado: 20 de junio 2022

Martha Llanos Zuloaga

Autor correspondiente: marthallanosforofreire@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5456-1530>

Foro Red Paulo Freire.

Ex Directora Relaciones Internacionales

Ex Asesora Regional de la UNICEF

Como citar

Llanos, M. (2022). El legado de Paulo Freire. Redimensiones en época de crisis. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 225-251.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.227>



© 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

Resumen

Esta publicación es un tributo al legado de Paulo Freire, educador brasileño y referente mundial en el campo de la Educación liberadora, con propuestas en el contexto de un énfasis en el pensamiento crítico, inclusivo, con la reflexión acción, el uso de la pregunta y el diálogo esenciales para un desarrollo de autonomía, de democracia y ciudadanía.

Freire principalmente identificado por la educación de adultos, lo conocimos en Perú por su aporte a la alfabetización en la Reforma Educativa peruana, posteriormente compartimos en Nicaragua en donde fui solicitada por la Unicef para desarrollar los Centros de educación infantil no escolarizados, CEPNES.

Estando próxima la celebración del 91 aniversario del primer jardín de infantes en el Perú y 50 aniversario de la oficialización de la Educación Inicial en el Perú, presento la visión de Paulo Freire para la educación infantil, priorizando la comprensión y escucha de las voces de la niñez. Especialmente en esta crisis mundial por la pandemia COVID-19, redimensiono las propuestas de la Educación Comunitaria y Popular fundamentadas en el aporte de Paulo Freire y las implicancias en las interacciones con la comunidad y las perspectivas de formación docente.

Los temas arriba mencionados son en la actualidad de urgente reflexión, la crisis del sistema educativo, las realidades del contexto nacional implican la búsqueda de respuestas a la gran pregunta ¿qué es la educación?, qué rol juega, qué visión tenemos, qué se enseña, para qué sirve, cuánto conocemos nuestra realidad.

Palabras clave: *Paulo Freire, educación comunitaria, educación popular, autonomía, pensamiento crítico, autoconciencia, interculturalidad. niños y jóvenes.*

Summary

This publication is a tribute to the legacy of Paulo Freire, Brazilian educator and a world reference in the field of Education, with proposals for the development of critical thinking, inclusion, with methodologies such as action-reflection-action, the value of questions and essential dialogue for the development of autonomy, democracy and citizenship.

Freire is mainly known for adult education, we met him in Peru for his contribution to literacy campaign in the Peruvian Educational Reform, later we shared in Nicaragua where I was requested by UNICEF to develop the CEPNES Non-Formal Children's Education Centers.

This year is the 91st anniversary of the first kindergarten in Peru and 50th anniversary of the officialization of Early Childhood Education in Peru. I present Paulo Freire's vision for early childhood education, prioritizing understanding and listening to the voices of children.

Especially in this world crisis due to the COVID-19 Pandemic, I prioritize the proposals of Community and Popular Education based on the contribution of Paulo Freire and the implications in the interactions with the community and the perspectives of teacher training.

The topics mentioned above are currently of urgent reflection, the crisis of the educational system, the realities of the national context imply the search for answers to the great question: what is education? What role does it play, what vision guides teaching and learning process? What is the use of current education system? How much we know our population context.

Key word: *Paulo Freire, community education, popular education, autonomy, critical thinking, self-awareness, interculturality, children and youth education.*

Résumé

Cette publication est un hommage à l'héritage de Paulo Freire, éducateur brésilien et leader mondial dans le domaine de l'éducation libératrice, avec des propositions dans le cadre d'un accent mis sur la pensée critique et inclusive, avec une réflexion sur l'action, l'utilisation de questions et le dialogue essentiel pour le développement de l'autonomie, de la démocratie et de la citoyenneté.

Freire principalement identifié par l'éducation des adultes, nous l'avons rencontré au Pérou pour sa contribution à l'alphabétisation dans la réforme éducative péruvienne, plus tard nous avons partagé au Nicaragua où j'ai été sollicité par l'Unicef pour développer les centres d'éducation des enfants non scolaires du CEPNES.

À l'approche de la célébration du 91^e anniversaire de la première école maternelle au Pérou et du 50^e anniversaire de l'officialisation de la éducation de la petite enfance au Pérou, je présente la vision de Paulo Freire pour l'éducation de la petite enfance, en donnant la priorité à la compréhension et à l'écoute de la voix des enfants. Surtout dans cette crise mondiale due à la pandémie COVID-19, je redimensionne les propositions d'éducation communautaire et populaire basées sur la contribution de Paulo Freire et les implications dans les interactions avec la communauté et les perspectives de la formation des enseignants.

Les sujets évoqués ci-dessus font actuellement l'objet d'une réflexion urgente, la crise du système éducatif, les réalités du contexte national impliquent la recherche de réponses à la grande question: ¿qu'est-ce que l'éducation? quel rôle joue-t-il, quelle vision avons-nous qui est enseignée, à quoi sert quand nous connaissons notre réalité.

Mots clé: *Paulo Freire, éducation communautaire, éducation populaire, autonomie, pensée critique, conscience de soi, interculturalité, enfants et jeunes.*

Introducción

Han transcurrido 100 años del natalicio de Paulo Freire, su legado para la educación es mundialmente reconocido. Celebrarlo es confrontar su pensamiento, con la situación del contexto actual, globalizado y neoliberal, patriarcal, colonizador, de distanciamiento social y con una alta tecnología. Freire aportó a la Educación Latinoamericana con propuestas que sientan las bases para pensar la humanidad y el mundo, con la posibilidad de transformarlos mediante la praxis educativa.

En la situación mundial generada por el COVID-19, es prioritario replantear, reflexionar sobre la situación actual, luego de un año 2020 que nos deja experiencias directas, cuestionadoras de las desigualdades e injusticias sociales, que ya existían, pero cuya brecha se hace más evidente. La pregunta es qué podemos hacer, qué retos como educadores y ciudadanos vamos a asumir. Paulo Freire, quien se mantiene y reaparece como figura emblemática; podría acompañarnos en esa reflexión tan necesaria que reclama hacerse en colectivo.

En Freire vemos un pensamiento comprometido, cuya fuerza y creatividad nos conduce siempre a la reflexión y a la reinención. Según Santos y Paula (2014), Freire no pretendía dejar una teoría institucionalizada, sin embargo, sus obras han tenido influencia en la formación de diferentes campos teóricos a nivel internacional como, por ejemplo, la animación sociocultural en España; educación de adultos en Portugal, programas comunitarios en varios países de América Latina, entre otras contribuciones.

El conocimiento y aceptación de Paulo Freire es una realidad mundial, recuerdo que asistí en el año 2003 a la inauguración del Centro de Derechos Humanos de Alemania y se hizo un coloquio sobre Paulo Freire en la universidad de Oldenburg. Allí conocí a Nita Freire, su viuda; y a muchísimos investigadores, profesores de los cinco continentes. Es así que, en un marco de educación popular, de una pedagogía social con una visión liberadora de carácter propositiva donde la visión indica que otro mundo es posible, Alemania rindió tributo a Freire y a los Derechos Humanos.

Esta reflexión debería basarse en sus obras fundamentales como *Pedagogía del Oprimido*, *Pedagogía de la Esperanza*, *Pedagogía de la Autonomía*, *La educación como práctica de la libertad*, *Cartas a quien pretende enseñar*, y otros tópicos como educación de adultos, praxis, derechos humanos, democracia, diálogo, educación liberadora, opresor-oprimido, ser más, valorar la horizontalidad y la democracia.

La problemática planteada se afronta en las múltiples nociones vertidas en la obra de Freire, entre ellas el llamado Inédito Viable, la Esperanza. La flexibilidad y rigurosidad del pensamiento freireano posibilita también reflexionar sobre las contribuciones de la educación popular en la educación social. La postura de Esperanza está claramente definida en la obra

de Freire y es una mirada fresca con optimismo realista por cuanto su apuesta está en lo humano del ser humano y especialmente en los educadores, aun cuando los escenarios son críticos.

Para Pérez (2005), Freire trata de incorporar la filosofía de la vida con el propósito de recrear el mundo. La idea-fuerza es que el hombre, impulsando el diálogo, conciba a la educación como expresión de los problemas de la vida cotidiana. Se considera a los hombres como seres inconclusos, en permanente formación; allí está la raíz de la educación misma y la conformación de los valores que orientan el proceso social.

La visión Freireana abarca muchas disciplinas para lograr entender a las personas en sus contextos históricos, políticos, económicos, sociales. Es así que su obra abarca toda una visión ética, antropológica, ontológica, psicológica y política, las cuales proporcionarían más herramientas para la comprensión crítica y la transformación.

Se ha generalizado que Paulo Freire ubica su trabajo con jóvenes y adultos priorizando la alfabetización, su trabajo en esta línea dejó muchos éxitos inmediatos, sin embargo, podemos entender que su obra incluyó visiones y maneras de entender a los niños y la visión que de ellos tiene representa precisamente lo que venimos abogando fuertemente: el escuchar las voces de los niños y niñas, la sabiduría natural y la fresca sin condicionamientos de la infancia, tanto que Da Silva (2020) nos habla de cómo apuntalar una “pedagogía niña”, esta pedagogía curiosa, preguntona, soñadora, que crea y recrea y está en permanente movimiento y cambio.

He querido, durante esta época de pandemia, traer lecciones de las muchas evaluaciones y misiones educativas realizadas a lo largo de mi vida y, es así que con la vivencia personal y colectiva volvieron los recuerdos de aquellos programas y proyectos dentro de la llamada no escolarización o educación no formal, en la cual el Perú ha tenido destacados aportes iniciados en la década de los 70. Esto me reafirma en el valor de la Educación No formal, Popular, siempre con un *status* jerárquico disminuido frente a la oficialidad, no discutida y hegemónica de la escolarización, de la educación reducida a la transmisión de información y conocimientos de la escuela, la cual me trae nuevamente a la lectura y análisis de la educación bancaria, a la robotización y desperdicio de oportunidades para los seres humanos en relación con su inmensidad de potenciales.

Defendemos la educación como una práctica de la libertad, la autonomía y la escuela democrática, todavía largo camino que recorrer, pero hay muchos que se unen en este esfuerzo de hacerla realidad y rescato también a Sen (1999) un economista con visión diferente en donde la libertad es el concepto básico para medir el desarrollo humano, en el enorme bagaje de saberes ancestrales en las comunidades que trasciende los códigos de la alfabetización formal, para impregnarse y trascender con la lectura de la naturaleza, la experiencia y la vida. Legitimar el "saber popular", con el reconocimiento del saber de la cotidianeidad y la búsqueda del bien común.

En *Pedagogía de la Autonomía* (2004), Freire indica que los procesos de enseñanza-aprendizaje están teñidos por la búsqueda, de la belleza y de la alegría. Analizando estos valores tan intrínsecos al ser humano, proyectándonos a nuevos conceptos de estética y felicidad, de lo que nuestras culturas andinas más cercanas llamarían el buen vivir y el bien común, la solidaridad que genera la alegría del compartir, del cuidar, la belleza del respeto al otro, de proteger la madre tierra, de agradecer los vínculos intergeneracionales.

Como claramente estipuló Freire, no quería seguidores, repetidores, sino que nos dejó herramientas para cimentar la confianza personal y colectiva, elementos para nuestro pensamiento crítico, para desencadenar ideas, interpretaciones, decisiones que nos permitieran un desarrollo de conciencia del yo al nosotros.

El legado educativo fundamental es que los estudiantes deben aprender a pensar por sí mismos, para ello es necesario que sean escuchados por sus profesores. Esta escucha atenta, sin prejuicios ni estereotipos, de aceptación horizontal y democrática, es un pilar sólido para la libre expresión. Los adultos, en su calidad de padres, vecinos, parientes, o como profesores, aprendemos a hablar con los niños escuchándolos. Esto forma parte de las interacciones positivas e implica el atender a nuestro propio niño o niña interior.

Toda educación, en cualquier contexto, utiliza la observación, la escucha y las palabras, sin embargo, ya hemos visto que hay una limitada humildad en muchos profesores y en su rol se asumen como poseedores de la verdad y es así que se enseña a enseñar y no necesariamente a escuchar, y menos aún, las voces infantiles. (Llanos 2019).

La sistematización es prioritaria en los procesos educativos. Paulo Freire, gran defensor del valor de sistematizar las experiencias pedagógicas concretas que se dieron en diferentes contextos y situaciones: desde la alfabetización de adultos, el paso por las escuelas, la organización obrera y las luchas campesinas por la tierra (Paludo, 2018) es, sin duda, uno de los mayores referentes en la educación popular. Según Torres (2013), la educación popular se refiere a la interpretación crítica de la realidad, guiada por la práctica pedagógica reflexiva y emancipadora. Inicialmente, hablamos del poder de la sistematización por cuanto el proceso de formación y producción de conocimiento es muy relevante y provee de insumos que facilitan la toma de conciencia.

La educación popular es un proyecto educativo. Según los objetivos de la educación popular, la acción educativa fomenta la resiliencia y es así como se afrontan las dificultades diarias con una actitud de esperanza. Para Brandao (1984, p. 72), “la educación popular no es una actividad pedagógica para, sino un trabajo colectivo en sí mismo, es decir, es el momento en que la experiencia del conocimiento compartido crea la experiencia del poder compartido”.

Asimismo, la educación popular tiene la función no solo de sensibilizar, sino también de organizar, de animar a las personas a organizarse y reivindicar sus derechos. Por tanto, la educación popular no puede entenderse sin la participación popular y como un proceso educativo.

Un concepto relevante es lo que Freire llama el potencial de Ser más. Este ser es el reto de la liberación y conlleva una profunda búsqueda de la humanización contemplando el desarrollo pleno y consciente de las personas (Zitkoski, 2018).

Con respecto al derecho a ser más en esta sociedad –defendida por Freire y la educación popular– y la perspectiva del desarrollo humano de manera integral que defiende la pedagogía social en defensa de sus ciudadanos. La educación social implica un ámbito multidimensional, en el que lo social, lo educativo y lo asistencial se combinan. Ella se basa en la pedagogía y lo social, alineados con la comprensión de lo popular; que articula acción, reflexión y producción de conocimiento. Un punto de encuentro para garantizar el acceso, promoción, defensa y mantenimiento de esos derechos.

Visión de la niñez y su educación

En función a que muchos identifican a Paulo Freire como educador de adultos y dado que mi trabajo ha estado siempre vinculado a la niñez, ha sido muy ilustrativo adentrarse en el concepto y visión de Paulo Freire hacia los niños y niñas pequeñas. Comprender el mundo desde los ojos de la niñez implica romper con esta “cultura del silencio” y, favorecer el derecho de ser niños y niñas con identidad propia y construir una relación de escucha y diálogo basado en la participación activa en la sociedad. Freire [1959]) abogaba por la necesidad de escuchar a los niños, de considerar sus voces en las decisiones que involucran sus vidas, ya sea en la familia, la escuela o la comunidad, posibilitándose una sociedad más democrática, justa y humana. Freire habla del niño ciudadano y su derecho a la participación política en la sociedad y, especialmente, en las instituciones educativas.

El Grupo de Estudios e Investigación Paulo Freire de la Universidad Municipal de San Cayetano do Sul, Sao Paulo, Brasil se ha dedicado a investigar en las obras de Paulo Freire su comprensión de la infancia y, en este sentido, cómo su epistemología puede contribuir a (re)pensar la educación de niños y niñas. En una entrevista surgió la pregunta, “Paulo, ¿crees que estas cosas de las que hablas tienen sentido también en una pedagogía infantil?” Creo que esa es la pregunta básica. Yo diría que sí. Freire defiende la participación de niños y niñas en decisiones relacionadas con su vida.

En *Educación y Actualidad Brasileña* (Freire, [1959]), denuncia las relaciones autoritarias a las que están sometidas la niñez, proponiendo que sus experiencias participativas y de toma de decisiones se inicien con el núcleo familiar, luego las escuelas, y su comunidad. Todavía subsisten concepciones acerca de los niños y niñas como seres: inmaduros, menores, tabula rasa, hoja en blanco, sin razón y juicio y, por lo tanto, sin derecho a voz.

El derecho a ser diferente afirma nuestra vocación de "ser más", condicionado por el contexto social, político, económico y cultural en el que nos insertamos. Al afirmar el derecho de los niños a ser niños y a jugar, Freire insiste sobre los niños que han sido privados de sus derechos, por la condición de pobreza, las grandes desigualdades sociales, o por el color de su piel, género, edad.

EDUCA UMCH, 19, enero - junio 2022

Defender, por lo tanto, la participación infantil significa comprender no solo el potencial de los niños y niñas, sino también su vulnerabilidad, y protegerlos. Los niños usan múltiples lenguajes o formas de comunicación. Desde nuestra infancia, somos capaces de entender la realidad, observar entre ellos relaciones causales. La cosmovisión de los niños, como la creatividad parte de las impresiones, sentimientos y comprensión de las interacciones con el entorno que los rodea.

Esta comprensión del mundo forjada desde los primeros años de vida, tiene un valor preponderante, lo que los educandos, ya sean niños, jóvenes o adultos de centros de educación popular, traen consigo acerca de la comprensión del mundo, refleja las dimensiones más variadas de su práctica social de la que forman parte. (Freire, [1993].

El diálogo es un requisito existencial, no puede reducirse a un "llegar a ser", como potencialidad y promesa (Rosemberg, 1976). Esta imposición de la lectura del mundo adulto sobre los niños a quienes niegan sus voces puede ser comparado con la "invasión cultural, sin duda alienante, es siempre violencia contra el ser de la cultura invadida, que pierde su originalidad o se ve amenazada de perderla". (Freire, [1970], p. 149).

Niños y niñas aprenden con todo el cuerpo, aprenden jugando. Para Freire el juego se presenta como este espacio de acción del niño sobre la realidad; de la comprensión y la acción en el mundo; un espacio de descubrimientos y aprendizaje (Freire & Guimarães, 1984). En los juegos los niños descubren, se apropian y confrontan al mundo en el que viven.

El niño entendido por Freire es curioso, preguntón, requiere su tiempo y espacio para aprender y lo hace a través del juego, diálogo, del amor. Es por ello que Llanos (2019) pone énfasis en las llamadas interacciones significativas que deberían ser el eje de desarrollo humano y del trabajo pedagógico. En la actualidad se observa una tendencia a la formalización de los adultos, aún en el sector que se vincula con la infancia y lo que debe propiciarse es que la idiosincrasia de la niñez permanezca.

Una premisa básica en el desarrollo es el vínculo entre la participación y la protección. Esto implica coherencia en el ejercicio de los derechos de los niños y niñas. Las instituciones pedagógicas, culturales, científicas, artísticas, religiosas, políticas, financieras, de investigación, la academia debería involucrarse en la escucha activa de este grupo, así los niños podrán expresarse, ser comprendidos y no ser discriminados, castigados o limitados en sus potencialidades. (Freire 2001[1993], p. 25-26).

Esta conexión con la infancia, vinculada a la propia historia de vida del educador o educadora lo vemos como un aporte sumamente valioso, las experiencias de esta etapa son la condición misma de la existencia. "[...] la infancia como algo que la maduración haría bien en preservar, alimentar y cuidar en la medida en que da vida a la vida y, por lo tanto, nunca debe abandonarse a sí misma" (Kohan, 2018, p. 10).

En su propia vivencia, Freire declara: "Creo que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no dejar morir en mí al niño que no pude ser y al niño que fui" (Freire, 2001, p. 101).

No dejar que el "niño" muera, "hacerse niño", es reconocernos en nuestra condición de inacabados, es "ser más" (Freire, [1970]), en un movimiento de aprendizaje eterno, abierto al mundo, en comunión con nuestra inquietud, con nuestra curiosidad epistemológica, con nuestros deseos, nuestras pasiones, nuestros sueños, nuestra imaginación, nuestras utopías; es (re)encantar con nuestra propia vida, reconociendo en ella sus límites y sus posibilidades. Las poéticas palabras de Freire (2001, p. 101 "Hacerse niño" es hacer la comunión con el adulto y la adulta que somos, porque en la condición de inacabados estamos siempre aprendiendo, siempre abiertos al mundo. Reconocernos en nuestra infancia, la posibilidad de superar las dicotomías y así constituirnos en nuestra totalidad, reconociendo que siempre está inacabada; es la posibilidad de ser serio y ligero, riguroso y flexible.

Ya Jung (1999) también describe diciendo: "En el fondo de todo adulto yace un niño eterno, en continua formación, nunca terminado, que solicita cuidado, atención y educación constantes. Ésta es la parte de la personalidad humana que aspira a desarrollarse y a alcanzar la plenitud". C.G. Jung. Todos nacemos originales y morimos copias, es otra de las posibles interpretaciones en donde tratando de rescatar la autenticidad de la niñez nos preguntamos por el rol de los sistemas sociales y educativos en el desarrollo de los niños.

Retomando la cualidad de ser proceso inacabado y con posibilidades, lo reitera, Neto & Silva, (2006) indicando que no es posible hablar de la infancia sin la conciencia de nuestra condición de seres inacabados, pero esta misma condición impulsa la capacidad de crear nuestro devenir en el mundo. Así surgen las preguntas de los niños y niñas y la búsqueda de respuestas, sin embargo, muchas veces cuando el niño o niña hacen demasiadas preguntas se les castiga, se busca silenciarlos porque esto mortifica al adulto.

Según Freire, el silencio impuesto a la curiosidad infantil significa un aspecto represivo, dictatorial y el uso del poder del adulto. Es natural que los niños seres curiosos e inquietos quieran saber sobre el mundo que los rodea. Es, pues, un reto para los derechos y la educación de los niños crear contextos educativos en los que los cuestionamientos, las preguntas, se promuevan y así el pensamiento crítico encuentra cimientos.

Este niño poderoso, curioso y creativo necesita un educador, una educadora, con estas características que alimente y active la curiosidad infantil y así activa, creativamente y en grupo dejar volar la imaginación: lo que falta en muchos de los educadores, es la imaginación. Tenemos miedo de dejar volar nuestra imaginación, ¡pero tenemos que dejarla volar! "Volar, para imaginar cosas concretas, cosas posibles, como los niños" (Freire & Guimarães, 1984, p. 47). Imagínese "con" los niños y no para ellos.

Escuchar las voces de los niños y niñas implica silencio para escuchar, con ojos y oídos atentos, sus gestos, sus movimientos, sus miradas, sus expresiones, sus deseos, sus intereses, sus necesidades. Esto refleja un profundo respeto por la capacidad de los niños y

sus formas de pensar y actuar en el mundo (Silva, 2017, p. 92). Aquí, niño/niña y educador/educadora enseñan y aprenden mutuamente.

En este diálogo se construyen lazos de confianza, en un proceso colectivo de construcción de una institución pública de calidad, ya que: la participación infantil en el contexto escolar corresponde a una concepción renovada de la infancia como una generación que cuenta y consiste de sujetos activos. (Sarmiento; Fernández & Tomás, 2007, p. 197).

Escuchar a los niños implica reconocer que son capaces de dar opiniones, ideas y hacer propuestas útiles para nosotros los adultos, capaces de ayudarnos a resolver nuestros problemas. Es así como se forjan interacciones significativas intergeneracionales y democráticas.

En la actual situación de pandemia global se perpetuaron las tareas escolares que permanecen en la educación a distancia; se invadieron las casas con una perspectiva autoritaria de la cultura escolar. Asimismo, el control parental de aquellos que por condiciones laborales o por decisión propia creen en la diferencia que hace la escuela, como sujetos escolarizados y controlados por las prácticas verticales de la escuela, se ejercitaron con mayor fuerza.

Esta dificultad escolar por responder a su sociedad debe llevarnos por el camino de la transformación de lo escolar en todos sus niveles, comenzando por la perspectiva pedagógica que ha dominado en la escuela en los últimos 40 años, con la forma vertical y estatista de los ministerios de educación. La pandemia pone al descubierto las múltiples limitaciones y visiones estandarizadas de la escuela, al mismo tiempo ha permitido a las familias reflexionar sobre la educación para sus hijos. Es así que los y las maestras deben tener cuidado y percatarse que la casa no es ni será la escuela, y actuar en consecuencia.

Las instituciones educativas coherentes con estos postulados deberían tomar la libertad, alegría y esperanza como banderas de su quehacer pedagógico. Lo lúdico y creativo ayuda a encontrar mayor gusto y entusiasmo a los procesos educativos. Es así que, al describir la llamada *Pedagogía Niña*, Freire reconoce precisamente a la niñez con todas sus características valiosas de curiosidad, exploración, pregunta, descubriendo y maravillándose frente al mundo. Y el término niña porque las niñas a nivel global son las que más se silencian.

La infancia educa en otro tiempo, un tiempo propio. Este es el tiempo del niño, el tiempo presente y de presencia con nuevas posibilidades e intensidades. La infancia en Freire, por lo tanto, es una fuerza abierta al mundo, que lo interroga, que se relaciona: pasado, presente, futuro. Una fuerza que se inquieta, transforma. Una fuerza que nos invita, como educadores y educadoras a conectarnos con nuestra propia infancia y conectar con ella con los niños en la construcción de una "Pedagogía niña", eternamente inquieta, curiosa y lúdica.

Educación comunitaria

La educación comunitaria está vinculada a las necesidades de conocimiento y de transformación social del sujeto pueblo. Este proceso conduce a un encuentro permanente con lo “otro” que la escuela formal no presenta y que el hombre pueblo rescata ante la necesidad de actuar en la sociedad. La vida se constituye en el escenario para aprender a resolver, en el cada día, la diversidad de dificultades que se presentan. La experiencia de lo colectivo es vínculo intersubjetivo que se transforma en fuerza para pensar la realidad.

Las prácticas comunitarias llevan a revalorizar el trabajo colectivo, a respetar a todas las personas como agentes educativos, con derecho a que sus voces sean escuchadas y fomentar el aprendizaje grupal. El compromiso social representa la fuerza de la conciencia colectiva, emancipadora, transformadora. La educación como proceso formal o informal se despliega en la búsqueda permanente del humanismo, su objetivo es el colectivo grupal, comunitario. Educación y desarrollo humano son una relación de vida, la comunidad crece cuando su conocimiento conlleva la mejora de prácticas sociales que conduce a una mejora en el bienestar y los derechos humanos.

La educación comunitaria proyecta aún más el valor y **el papel del proceso educativo**, pues estos representan elementos que pueden producir una relación realidad-pensamiento que deslinde lo que se enseña y lo que se percibe en el mundo social. El encuentro con la conciencia individual, y con la conciencia colectiva, que pueda permitir una acción comunitaria de transformación social.

La educación comunitaria entendida como una forma de enseñanza aprendizaje realizada a *Lo largo de la vida*, mediante relaciones intergeneracionales que se dan en las familias y en las comunidades. Sus fundamentos, contenidos y prácticas responden a las necesidades concretas de las personas como parte de las normas culturales aceptadas por todos sus integrantes.

El papel de la educación comunitaria, concebida como proceso libertador, tiene que definir una filosofía de la educación pública, que rescate el ser cultural. Para la educación comunitaria, el vínculo entre conciencia y existencia, entre la realidad pensada y la vivida, pensamiento y realidad. La educación comunitaria tiene que impulsar la reflexión sobre lo que ocurre en la vida, y redimensionarlo como fundamento de una acción comunitaria. Por todo ello la educación comunitaria es por definición vinculante con la realidad, debe existir armonía entre la forma comunitaria y el contenido comunitario.

Consideramos experiencias de educación comunitaria que trabajan temas como el ordenamiento territorial, la conservación y manejo de los ecosistemas, la seguridad y soberanía alimentaria, el cambio climático, los modelos de producción alternativos, la gestión del riesgo de desastres, cuidado y protección ambiental. La educación comunitaria y la educación popular, se acercan a la comunidad, comparten sus conocimientos y los reconstruyen en función de la realidad y necesidad concreta.

Según Freire: “Educación popular es la que, da importancia a la presencia de los padres de la comunidad, de los movimientos populares en la escuela, se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas para enseñarles también”. (Freire; 1998 :113) Los procesos educativos en general se enfocan a actividades productivas y poco a la educación escolarizada, sin embargo, en estas actividades hay construcción del conocimiento.

Para Cusianovich (2015) este gran referente de la Educación en el Perú nos indica que la educación comunitaria, con sus varias expresiones en la historia de nuestro país, fue siempre una educación que supo acopiar saberes y otros instrumentos culturales en su relación con otros pueblos o grupos étnicos, incluidos los aportes reconocidos como socialmente válidos de la cultura dominante y homogeneizadora moderna. Se puede decir entonces que la educación comunitaria favorecería aprendizajes intertransculturales.

Plantea Cusianovich un concepto que lleva a mucha reflexión cuando indica La educación comunitaria o la memoria de futuro. Existen experiencias que hacen énfasis en la recuperación y revaloración de los saberes, conocimientos y prácticas ancestrales; el fortalecimiento de la identidad, el respeto de las diversas formas de entender el mundo (cosmovisiones) y los sistemas de saberes de los pueblos y colectividades que habitamos nuestro país. La escuela tiene mucho que aprender de la educación comunitaria para emanciparse. Por ello, la educación comunitaria es memoria de futuro.

Llevamos en el Perú varias décadas trabajando por el reconocimiento de la multiculturalidad, es decir, la existencia de varias culturas dentro de sus territorios nacionales. Es fundamental que el respeto y la tolerancia tiñan la presencia de sistemas educativos que puedan ir más allá de las diferencias y puedan propiciar diálogo de interés común, con actitudes positivas y de valores.

Campos (2015) indica como en el año 2014 en el I Encuentro de Educadores y Educadoras Comunitarios reunió a 120 participantes y descubrió que en verdad eran educadores y educadoras, aunque ellos mismos no lo sabían. Allí tomaron conciencia de que lo habían sido durante años y de que habían acompañado a generaciones enteras para crecer, producir, cambiar y construir. La figura del educador aparece, en primer lugar, desde que nos damos cuenta de quiénes han sido educadores en nuestras vidas, en espacios diferentes a la escuela o la familia, qué hemos aprendido de ellos y ellas, cómo nos han ayudado a crecer y a educarnos hasta convertirnos en las personas que somos ahora, qué valoramos más de ellos y ellas. De esta forma podremos identificar, entender y valorar quiénes son estos educadores y educadoras comunitarios actuales y la importancia que tienen en la educación de las personas y de la sociedad.

Con mucha fuerza en una comunicación personal, Campos (2021), nos comparte que a lo largo de estos años se ha logrado que la Asociación de Educadoras y Educadores Comunitarios del Cusco, que, si bien está inicialmente ligada a la infancia, la adolescencia y la juventud, busca ir ampliándose para incluir a educadores y educadoras que trabajan con otros colectivos y convertirse en un espacio abierto de reflexión e incidencia para visibilizar su rol en la educación de las personas en general.

Según Céspedes (2020) en “La pandemia como espacio de aprendizaje...” se plantea que la vida comunitaria afectada por la cesantía, la pobreza y el hambre ha llevado a prácticas y experiencias de educación popular y pedagogía crítica basadas en la economía solidaria y popular, tales como ollas comunes, cooperativas, redes de abastecimiento, comedores populares, etcétera. Desde aquí se desarrollan potentes aprendizajes solidarios, con procesos colectivos de largo aliento. También hay otras formas de agruparnos por temas programáticos como género, interculturalidad, economía solidaria, incidencia en política educativa.

La articulación de la concepción de Paulo Freire con la propuesta educomunicativa de comunicación popular, dialógica y participativa elaborada por el uruguayo Kaplan (1983), revolucionó una visión innovadora y bidireccional. Asimismo, en la revolución en la dramaturgia producida por el *Teatro del oprimido* del brasileño Augusto Boal (1985), cuya propuesta propone el transformar las personas de espectadoras en protagonistas, de la acción teatral, lo que los prepara para actuar en la realidad que viven con una perspectiva de liberación de las opresiones. Por otra parte, el impacto de la teoría de la dependencia en el campo de las Ciencias Sociales y de la teología de la liberación, contribuyó, un contexto teórico coherente y afirmativo para un sector de activistas.

Como recalca Freire (1997): El mundo no es. El mundo está siendo. Va más allá del sentido común y logran hacer una elaboración propia evitando la separación objeto/sujeto y a través del camino de subjetivación/objetivación convierte a estos actores en productores de saber, retornando la integralidad humana (teórico-práctica) a sus vidas. Marco Raúl Mejía (2015), brinda ejemplos y puntualiza sus experiencias valorando el tema de las sistematizaciones que metafóricamente nos harían estar Atravesando el espejo de nuestras prácticas.

Formación docente. Haciendo camino al andar

La Formación Docente es clave en la educación Popular, es el eje de la praxis educativa. Ella debe nutrirse de las concepciones emancipadoras de la Educación Popular que tiene al maestro Freire como exponente, de una pedagogía transformadora y de desarrollo del pensamiento crítico.

Un punto importante es el tema de la capacidad de discernir y tomar decisiones en donde el pensamiento crítico y todo lo expuesto anteriormente tiene una proyección en la tarea de formadores o educadores, fundamentalmente en una educación popular comunitaria. La valoración de lo colectivo y social lleva a propuestas democráticamente planteadas y analizadas con miras al bien común.

Torres (1985) señaló que “el educador tiene que ser una especie de vagabundo permanentemente: caminar para allá y para acá constantemente, para ir al aquí de los educandos e intentar ir con ellos, no a su acá, sino a su allá que está en el futuro”. Asimismo, Freire plantea que educador y educando ambos están en un proceso conjunto de aprendizaje permanente.

Según Carreño (2010): Es a través de prácticas educativas nacidas de la profunda convicción de que es posible formar en y para la solidaridad, la justicia, la libertad, la autenticidad, la creatividad y la participación. Se está a tiempo de transformar las escuelas en verdaderas comunidades democráticas, escuelas con las que sueñan los niños y jóvenes y que las comunidades se sientan representadas, no solamente por la solidaridad, sino por la

participación comunitaria en la formación de valores, en la toma de decisiones y en la elaboración de un proyecto, que, aunque parezca un sueño, sea futurista, cargado de esperanza. Esperanza en el hombre capaz de recrear el mundo.

Las concepciones de la Educación Popular construidas a lo largo de la historia permiten a los movimientos sociales reconocerse como una propuesta educativa, implementada en múltiples escenarios, para luego proponer lecturas de la realidad que los rodea. Desde esta perspectiva, es la revisión de la práctica como fundamento de la formación, como base de análisis e interpretación, ejercicio permanente de resignificación, a la luz de la lectura de la realidad y de la construcción de un proyecto contra-hegemónico de formación que la identifica como un proceso continuo de desarrollo técnico, social y ético del ser humano y del grupo.

Es un proceso de autoformación permanente, que se sustenta en tres pilares: la relación con los procesos organizativos y políticos; la construcción colectiva del conocimiento y el carácter integral del conocimiento y de la práctica educativa de la realidad natural. La historia ve Hombres y Mujeres como seres que solo son capaces de adaptarse al mundo, si no, y, sobre todo, de cambiarlo van más allá en una dimensión de cuestionamiento y propuestas de cambio. (Freire, 2015).

Paulo Freire nos estimula a reflexionar sobre el concepto de enseñar, desafiar a las educandas que piensen su práctica a partir de la práctica social “el diálogo presupone un acto de reflexión-acción conmigo, con el otro y con el mundo”. Problematizar, dialogar en las educandas, son acciones que van más allá y se contraponen a la mera transmisión de conocimientos. La condición humana hace que todas las personas seamos agentes educativos y portadoras de saberes, con capacidad de construir conocimiento.

Basualdo et al., (2020) realizan una propuesta innovadora basada en la ruta trazada por Freire, establece 3 estaciones en el derrotero.

1° estación: ¿Quiénes somos?

2° estación: Entre ataduras, legados y continuidades.

3° estación: Entre rupturas y logros esperados.

1° estación: ¿Quiénes somos?

Los formadores en formación son con los que recorreremos los aprendizajes, las sistematizaciones de las experiencias de formación docente, dando vida-sentido a los principios que fundamentan la educación democrática, pública y popular. Es muy importante la formación, sin embargo, no utilizada apropiadamente podría ser una limitante de transformaciones y convertirse en un medio de robotización y perpetuamiento del *statu quo*.

Como refiriéramos anteriormente, la sistematización constituye un elemento muy valioso para la determinación de espacios y contenidos y visiones. Ello lo pusimos de relieve como el punto más innovador de la experiencia *Van Leer* en Ate Vitarte en el Perú (Llanos, 2021) en donde se tuvieron experiencias, intercambios, diálogos, consultas, análisis de las vivencias personales y colectivas y nuevos conocimientos construidos, gracias a la metodología de Acción-reflexión- acción.

A la educadora o educador democrático, consciente, se les plantea forjar en sí un saber especial, que jamás debe abandonar, porque este saber es el que motiva y sustenta el valor de la educación para las transformaciones sociales. El educador y la educadora críticos deben tener un sentido de realidad alentando las posibilidades para el cambio.

Para nosotras, sistematizar es reflexionar ordenadamente a partir de nuestra práctica, someter todo a la crítica, problematizar e identificar conflictos y contradicciones, analizar todo lo que hicimos, buscar los porqués y las relaciones entre las cosas. Y esta práctica debe hacerse colectivamente.

Basados en los procesos de sistematización, se creó en Argentina la *Cátedra Libre en Educación Popular* en el IES N°1, abierta a educadoras populares de los movimientos sociales, a estudiantes de formación docente y a docentes e investigadores. Dichas temáticas, autores y experiencias aportaron una manera de enfrentarse a la educación y el mundo, para interpelar las relaciones de poder dentro de los saberes y los saberes en la construcción del poder.

Mejía (2015), establece que la Educación Popular no se refiere únicamente a un método, sino una *praxis* que tiene raíces muy profundas en América Latina. Es necesario fortalecer la formación continua de docentes capaces de vincularse con la realidad de las diferentes comunidades educativas desde la perspectiva y la *praxis* de la educación popular; que en América Latina ha representado una tradición intelectual, una *praxis* concreta y un conjunto de experiencias inéditas, desde y para el desarrollo social de nuestro continente.

Segunda Estación: Entre ataduras, continuidades y rupturas que liberan

En la experiencia argentina descrita por Basualdo (2020), la política de educación superior, la negación y el silenciamiento, la domesticación, disciplinamiento, el conocimiento escolar como fin y no como un medio para el descubrimiento del saber; todo

ello conduce a la repetición sin crítica, como objetos pasivos y no en sujetos productores de conocimientos.

El “método receta” vista como “entrenamiento”, “perfeccionamiento” o “reciclaje” se basa en propuestas que desconocen la realidad y solo conllevan técnicas y actividades. Es así que el currículo y las actividades pedagógicas son recetas producidas por personajes jerárquicamente superiores en el ámbito burocrático y con ideas hegemónicas respecto a la educación que no toman en cuenta la inclusión y diversificación.

Esa imagen docente se relaciona con la propia historia de la constitución del magisterio, que se entrelaza con la historia de la mujer: con un discurso marcado por la idea de vocación y del don, que anuló sistemáticamente la condición de profesional. En ese sentido, ser educadora representaba una extensión de la función materna y, consecuentemente, no eran necesarios conocimientos científicos y específicos. Esto condicionó la exclusión de la mujer educadora del campo más amplio y extenso del saber. Desde que no hay una línea formativa, y prevalece mandatos verticales de los grupos de poder en nuestro continente, nos podría brindar elementos para tejer una nueva identidad.

En la década de los 80 se ve el problema de la escisión teoría/práctica. Ello constituye uno de los desafíos político-pedagógicos de mayor importancia, superar dicha escisión característica de los modelos en los que la primera tiene primacía, además de expresar y reproducir una estructura social discriminatoria que separa el trabajo intelectual del manual.

Nuestras preguntas en el campo de la formación docente nos conducen a replantear, a preguntarnos, si el nudo de la cuestión es la escisión entre teoría y práctica; o lo que entendemos es un problema epistemológico de las concepciones acerca de la teoría y de la práctica. Nudo que está consolidado y que sustenta “los males de la formación docente”.

Una pedagogía crítica comprometida con la acción para transformar el mundo, y no ser una simple manipulación tecnológica y un control racional de los procesos sociales como una instancia de aplicación. La relación saber y poder explicar la desvalorización, en nuestras sociedades, de algunos saberes englobados dentro del concepto de “saber popular”.

La existencia de jerarquía entre los varios tipos de saber, dentro y fuera de la escuela, orientada la mayoría de las veces por el mundo del trabajo y las varias formas de sometimiento de un saber sobre el otro, donde históricamente, por ejemplo, la cultura negra o de los pueblos originarios, fue negada sistemáticamente y favorecer así la hegemonía de la cultura dominante del colonizador de la cultura del hombre blanco occidental.

Fin del viaje.

Tercera estación: Rupturas posibles.

Destaca el aporte innovador y responsable que hace Freire en torno al papel que desempeñan educadores/as y educandos/as en el proceso educativo, como creadores y constructores de dicho proceso en una interacción movilizadora caracterizada por ser dialógica y dinámica.

De esta manera, Freire diferencia una educación vertical, en que el educador o educadora “deposita” en la mente del educando/a, como si fuera un “objeto”, los conocimientos previamente elaborados para ser repetidos pasivamente, de una educación horizontal, reflexiva y problematizadora, en la que ambos –siendo diferentes– ejercen un diálogo y confrontación de saberes.

La experiencia es siempre vivencial: implica una vinculación física, emocional y también intelectual con el conjunto de elementos del entramado inmediato con el que me relaciono. Las experiencias son, por tanto, lugares vivos de creación y producción de saberes.

Basualdo (2020) indica “A diferencia de otros procesos investigativos, a la sistematización le antecede un “hacer”, que puede ser recuperado, re-contextualizado, textualizado, analizado y reinformado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso”. (p. 8)

Como dice Freire (1997): Un educador democrático no puede negarse al deber de, en su práctica docente, reforzar la capacidad crítica del educando, su curiosidad, confianza y autovaloración, el enseñar se prolonga en la producción de las condiciones en que aprender críticamente es posible. Esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. (pp. 28-29).

Es así que la concepción de educación comunitaria, incluye los procesos que la comunidad emplea para la transmisión, recreación y reflexión sobre sus conocimientos y saberes, mediante su pedagogía y recursos propios. Las actividades que los niños realizan junto a su padre o hermanos mayores, facilitan adquirir conocimiento del trabajo, internalizar la importancia del trabajo colectivo en el que cada quien desempeña una función, y **hay una conciencia de la acción y función cotidiana en una praxis comunitaria**

Interacción escuela comunidad

Campos (2015), menciona que la educación no solo se da en las escuelas, sino que existe además una educación invisible que se desarrolla en la sociedad misma, ya que la sociedad también educa. Nuestras reflexiones giraban en torno a los saberes adquiridos en la práctica y durante la vida, lo poco valorados que eran, lo presente que se mantienen a lo largo del tiempo y la necesidad de su reconocimiento. De hecho, no era una tarea fácil, pues la sociedad no valora y más aún, desconoce su rol educativo.

Picón (2018), nos muestra que, frente a la pobreza, desigualdades, marginación, se requiere una educación flexible, capaz de conocer la idiosincrasia de sus pobladores, sus potencialidades y aspiraciones, la oferta educativa debe abarcar lo formal, no formal e informal sin juicios o prejuicios valorativos. Hay desigualdad territorial y desigualdad dentro de los grupos poblacionales. En este tema hay pocas investigaciones que muestren las desigualdades dentro de la propia desigualdad.

El concepto de lo colectivo es muy importante y dentro de ello identificar qué se entiende por pueblo, comunidad. En México (Maldonado; 2002: 70) hace una detallada explicación, indicando que “La comunidad está formada por familias cuyos integrantes tienen una característica compartida, viven y piensan la vida colectivamente”. Básicamente es una actitud ética, compromiso social de realización humana solidaria.

Esta transmisión, enseñanza y relación intergeneracional, es parte de la educación comunitaria. Algo similar ocurre con los procesos productivos, la medicina tradicional, los cultivos, las crianzas: los saberes contenidos en ellos se van transmitiendo de generación en generación, con lo cual la cultura se hereda y se recrea. Existen en las comunidades personas a quien podemos llamar sabias: son portadores del saber, reconocidos y respetados por todos los integrantes de la comunidad. Sin embargo, el Estado no les otorga ningún reconocimiento. Tomó 9 años que acepen la certificación local. (Teresa Campos, comunicación personal 2021).

La educación expresa y produce un impacto emocional, afectivo. El acercarse a un saber permite, conocer la concepción del mundo de determinada cultura, sus formas de transmisión, de organización y cómo este se ha mantenido en el tiempo e incluso desafía, enriquece y amplía nuestra propia percepción del mundo.

En el Perú se ha hecho un recorrido de casi medio siglo en este campo y aun así el tema y, sobre todo, las experiencias son poco conocidas. Se defiende el derecho a la existencia de una Cultura Educativa en la Comunidad, ahora, Los NACA (Núcleos de Afirmación Cultural Andina) se están llamando Centros de Educación Comunitaria (CEC). Teresa Campos nos relata cómo han ido paulatinamente consolidándose, pero con múltiples esfuerzos y logros limitados. Quieren decirle al Estado: “cuando hables de educación comunitaria, llámame a mí para dialogar”; “¿quieres hacer una nueva ley, una reforma? Hazlo conmigo”. Defienden el derecho a la existencia de una Cultura Educativa en la Comunidad.

Según Jiménez (2015) en la investigación realizada en Oaxaca México para la comunidad, la escuela cobra gran relevancia, porque es el espacio en el que se educan sus hijos, entonces es un espacio deseado. Para la escuela ¿qué significa la comunidad? Si la escuela se asume como hegemónicamente transmisora de saberes de un currículo fijo y no considera la aportación de conocimientos y saberes culturales propios surgirán muchos problemas y cuestionamientos sobre la percepción de la cultura local. Será necesario iniciar un proceso de transformación, con las autoridades competentes, como

los Supervisores, Directores y Docentes. Este proceso puede construirse desde dos frentes, el oficial institucional y el comunitario.

Una educación comunitaria intercultural bilingüe, está basada en una relación de diálogo, respeto, tolerancia, convivencia y valoración de ambas culturas, tanto la local como la nacional, y así poder romper con esa relación de verticalidad. A partir de esta situación de relación que viven las escuelas especialmente en el medio indígena y en muchas comunidades, genera la interrogante de los padres que enseña la escuela y ¿para qué sirve lo que la escuela enseña? **Recordando que el contexto comunitario, es una riqueza olvidada**, sin embargo, la pandemia ha tenido un impacto positivo en mostrarnos lo colectivo la creatividad de sus pobladores de las familias y de su capacidad de elevar sus voces y la de los niños en sus reclamos educacionales.

Picón (2018), con su amplia y larga experiencia se plantea interrogantes profundos para un acercamiento a la comprensión de la problemática educativa y dice ¿Será la naturaleza del ser humano tan poco sensible, será que la historia no le sirve de nada para aprender de sus experiencias propias y ajenas que le permitirían no repetir en forma indefinida los mismos errores que realmente no nos benefician, ni nos beneficiarán como personas, comunidades locales o sociedades nacionales?

En este sentido, también Mendo (2015), Rengifo (2012), Jara (2020) y otros se plantean los mismos interrogantes. Prioritario mencionar un tema básico esencial la interculturalidad en el campo educativo. Uno de los aprendizajes que ha beneficiado mucho captar los sentidos esenciales de una interculturalidad aplicada a los distintos campos de la vida nacional, incluyendo especialmente a la Educación.

Los planteamientos de la Educación Comunitaria se inscriben dentro del marco de la Educación Popular en donde el aporte de Paulo Freire es fundamental. Freire (1993) la identifica como un proyecto de vida de formación permanente; es una vía para la formación de un ciudadano autónomo, responde a lo que Freire llama la pedagogía de la esperanza, contribuye a la emancipación y autonomía.

Esta esperanza se proyecta en la posibilidad de la conciencia crítica para aprender la realidad y transformarla. La esperanza (Freire 1993) tiene como base una concepción del mundo donde la práctica educativa debe ser de una clara opción transformadora, para ello la observación, reflexión y acción, son pilares fundamentales que se van gestando y no son saberes o verdades preconcebidas ni de una educación hegemónica. La conciencia histórica, los avances tecnológicos, la claridad de los poderes de conocimientos y las experiencias colonizadoras juegan un rol que alimenta el discernimiento y la búsqueda de la verdad.

Esta metodología de educación popular, propiciada por Paulo Freire y sus seguidores a través de su pedagogía que tenía como emblema, partir de la pregunta motivadora, entre otras técnicas y procedimientos para el logro de aprendizajes dirigido a los adultos. Es posible que los adultos no hayan ido a la escuela, pero por el trabajo, la vida familiar y las labores cotidianas han desarrollado capacidades y logrado múltiples competencias. Un antecedente

de la educación comunitaria es su vínculo estrecho con las experiencias de educación popular y desde allí se consolidó en el país una manera de entender y desarrollar aprendizajes, de hacer educación en la comunidad.

En este sentido, Mendo (2015) reitera la urgencia que habiendo en el caso del Perú experiencias tan valiosas, ellas continúen sin ser diseminadas y sistematizadas, lo cual conllevaría a la formulación de políticas apropiadas y realistas.

Es así como vemos la relación del docente con la comunidad, estrechando vínculos significativos: familia, comunidad y escuela. Es una interacción que requiere de valores humanos de respeto a sí mismo y a los demás, de asumirse indistintamente como permanentes aprendices de la realidad humana, histórica, ecológica. El eje de solidaridad y reconocimiento en la relación docente-comunidad, conlleva a experiencias educativas que ayudan al proceso de formación desde la dimensión humana.

Céspedes (2012): La Educación Popular no es estática ni reciente. Se trata de otra cosmovisión, en otra cosmogonía, en otra ‘cosmovivencia’, para hacer y para ser educadores y educadoras populares desde el Sur. Se trata de construir “otra” educación, desde los nuevos territorios y las relaciones entre lo local y lo global, con una visión plurinacional. Pero eso implica no solo un discurso o apuesta política, sino, asimismo, una pedagogía crítica para los diversos ámbitos de construcción de las relaciones humanas: los procesos de individuación, los de socialización, lo público, los movimientos sociales, los espacios de gobierno.

La educación popular está vigente; es un movimiento continental, vigoroso y que se renueva permanentemente, porque no solo es una práctica en las organizaciones sino la animan educadores populares que teorizan, ensayan nuevas metodologías y han sido capaces de profundizar el conocimiento y formular sus propias epistemologías que dialogan con otras. Es más: la educación popular ha constituido un aporte, por ejemplo, a la pedagogía crítica, a la reflexión y a propuestas innovadoras en muchos países no solo de América Latina sino del mundo entero.

La pandemia nos ha puesto en situación de incertidumbre, de temores fundados e infundados y también, como en mis artículos anteriores, ha permitido que la **resiliencia** presente en todos se haga presente y es allí donde la educación comunitaria, popular, basada en respetos mutuos, real democracia e inclusión se hace silenciosamente presente y de gran impacto. Queda por ver y evaluar la respuesta de las instituciones burocráticas y su rol frente y durante la crisis de la pandemia y el actual retorno a la escolaridad.

Pedagogía de la esperanza

Paulo Freire afirmaba: “El mundo no es, el mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interviene en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que ocurre. No soy sólo objeto de la historia; soy, igualmente,

su sujeto”. (2006, p. 85) Y nosotras queremos ser parte de este legado Freire como *praxis* transformadora y no como dogma fundamentalista.

Freire sostiene que la esperanza: “... es una necesidad ontológica”; para lo cual es indispensable volver al concepto de ser social, reflexionar sobre una visión ontológica del concepto de “ser en sí” y “ser para qué”; esto deberá explicar la relación del ser con la realidad. En este orden de ideas, dicho planteamiento sigue siendo válido en una sociedad como la del presente, con mecanismos de dominación, la razón instrumental expresada a través de la ingeniería social, la cultura transformada en códigos representativos del universo de la violencia simbólica, la acción de la telemática y el desarrollo de la agresión desde el espacio.

Todas estas estrategias de la globalización de la economía de mercado, que llenan de desesperanza las perspectivas de desarrollo del hombre sobre la tierra. Para Freire: “(1993) la desesperanza es esperanza que perdiendo su dirección se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (1993, p. 1) y los seres devienen en “seres inconclusos”, en productos de la enajenación cultural, para los cuales la esperanza posible es el reencuentro con su propia interioridad. Entonces son seres “inconclusos” tanto los opresores como los oprimidos, pues han perdido igualmente su autenticidad.

Freire, con su concepto de concientización, plantea la idea de que cada quien se educa de acuerdo con su conciencia, en un mundo que se abre en un sentido vivencial. De allí que, la respuesta pedagógica-comunitaria es esperanza porque deberá conducir al desarrollo de conciencia apoyada en los descubrimientos del pensamiento crítico que están inmersos en la reflexión que nos conducirá a la acción. Este proceso dinámico del desarrollo de la autoconciencia que es: “algo más que saber de lo otro (saber de la naturaleza) y algo más que contemplación de sí mismo” está propuesto por (Yurén, 1992:76) y para esta autora la autoconciencia rebasa como voluntad libre.

La pedagogía de la esperanza no se circunscribe al espacio escolar, es también discurso que emerge del espacio comunitario donde la lucha por una educación popular es referencia de democracia y participación colectiva. Por esto, la dimensión de los valores se fundamenta en la solidaridad y en el compartir proyectos libertarios en la búsqueda por ser autóctonos. Pocos dudan que los valores que configuran la dignidad del ser, son el basamento de un diálogo relacional, en contraste al individualismo que olvida el derecho de los demás y es allí donde precisamente se inserta la pedagogía esperanzadora de Paulo Freire, en el contexto de una educación popular permanente.

Es a través del diálogo, como la educación alcanza su verdadero carácter humanista y se transforma en “práctica de la libertad”; dicho de otro modo, siempre será creación cultural que intenta el rescate de lo comunitario como forma de expresar el compromiso con lo real. De allí que la educación soñada por Freire, es aquella que gira alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, del sentido común; de ahí que el enseñar y el aprender es una expresión comunitaria que está movida por las utopías de la vida y del vivir.

De acuerdo con Freire, nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo. Todos saben algo, todos ignoran algo. Sin humildad, es imposible escuchar con atención a quien solicita ayuda, sin importar su nivel cognitivo.

Cómo escuchar al otro, cómo dialogar con otro, sí solamente, se ve y oye a sí mismo, si se es autosuficiente y arrogante. Por otro lado, si, siendo humilde, no permite que le humillen, siempre se estará dispuesto a aprender y a enseñar, a no le humillen, siempre se estará dispuesto a aprender y a enseñar, a no recluirse solo en su verdad.

La tolerancia es la cualidad que enseña a convivir con lo que es distinto, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente.

En palabras de Freire, ser tolerante es algo que hace a los hombres coherentes como seres históricos, y no se puede ser democrático sin practicar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que se es diferente. Es difícil aprender a ser tolerante en un ambiente donde prevalece la irresponsabilidad, donde no se practica la democracia.

Gadotti (2020) nos indica que Paulo Freire, nunca ignoró las críticas. Su práctica pedagógica incluye y aboga por la reflexión constante. En *Pedagogía de la Esperanza*, hace una relectura de la *Pedagogía del oprimido*, evaluando su experiencia como educador y su propia acción, respondiendo a las críticas recibidas y reconociendo algunos límites de sus ideas iniciales, sin negar sus premisas básicas. Frente a la violencia, al silenciamiento, defendió el derecho a la libertad de expresión, al pensamiento crítico.

Freire habló de la esperanza como una cuestión inherente a la práctica docente recordando, al mismo tiempo, que el cambio, aunque difícil, es posible. Tener esperanza implica la capacidad de resistencia dentro de una realidad excluyente y opresiva. El proceso educativo popular se queda en el propósito de desarrollar una educación liberadora, clave para el proceso y ejercicio de la autonomía. (Freire, 2004) de la ciudadanía y finalmente contribuyendo a la inclusión, libertad y pone semillas para la paz y justicia social.

Corolario. En Perú estamos celebrando los cincuenta años de la Reforma educativa, un proceso histórico y unas propuestas destacadas, entre ellas la oficialización de la educación inicial, pionera en su concepción en toda la América Latina y otros continentes. Ella se nutrió de los aportes innovadores de las propuestas de educación no formal y además la Reforma a través de una Comisión de relevantes maestros, filósofos y pensadores como Augusto Salazar Bondy, Walter Peñaloza, Padre Ricardo Morales, Emilio Barrantes y Leopoldo Chiappo quienes compartieron con Paulo Freire.

Conflicto de Intereses

La autora declara que no existe conflicto de intereses en la elaboración de su presente investigación.

Responsabilidad ética y legal

La autora declara que la investigación es un estudio teórico centrada en un análisis bibliográfico de los sistemas educativos antropocéntricos y la propuesta de una educación biocéntrica, que no ha requerido el estudio con seres humanos.

Financiamiento

Esta investigación no ha recibido financiación externa.

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: marthallanosforofreire@gmail.com

Referencias

- Alva Mendo, J. (2015). *La educación comunitaria en el Perú, Política educativa y tendencias*
Tarea 90
- Basualdo, M.E (2020). *Se hace camino al andar y al andar, nos encontramos, desencontramos y reencontramos*. En Monográfico El pensamiento de Paulo Freire: Notas para Educar, Resistir y Crear
- Augusto Boal (1985). *Teatro del Oprimido*
- Brandão, C. (1984). *Educação Popular*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Campos, T (2015). *Aprendiendo desde la vida*. Tarea 90 2015
- Carreño, M (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de La Educación*, (20), 195–214.
- Céspedes. (2012). Educación liberadora en América Latina. Tarea 80 julio 2012
- Céspedes. (2020). *Educación popular, crisis y desafíos del presente*. Boletín del Grupo de Trabajo Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO, n.º 1, junio del 2020
Tarea 100
- Cusianovich, A (2015). *La educación comunitaria o la memoria de futuro*. Tarea 90 dic2015
- Freire, Paulo (1959). *La educación y la realidad brasileña*. Recife: Universidad Federal de Recife.
- Freire, P.& Faundez, A. (2017 [1985]). *Por uma pedagogía da pergunta*. (4ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, (Coleção Educação e Comunicação, v. 15)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. 21ª Ed. Madrid. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2001 [1993]). *Política e educação*. (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v.23)
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 7ª Ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P.& Guimarães. (1984). *Sobre a Educação: diálogos*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra. (V.2)

- Freire, P. (2015). Paulo Freire. *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Argentina: Siglo Veintiuno, Editores.
- Freire (2001). *Pedagogía de la indignación*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. [Edición revisada, septiembre 2009]. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y en el Caribe. CREFAL
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa, México, Siglo XXI
- Freire, P. (1969). *La concientización en el medio rural*. [Traducción de Lilian Ronzón] México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gadotti, M. (2020). *La conectividad radical de Paulo Freire*. Algunas notas de esperanza para los tiempos oscuros.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. São Paulo. Brasil: Publisher Brasil.
- Jara Holliday, O (2020). *La Educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*, Ciudad de Buenos Aires. Editorial de la Universidad Nacional de Luján. 253pp- ISBN 978-987-47537-0-
- Jiménez Ramírez. (2009). La educación comunitaria: base para el desarrollo de una educación intercultural bilingüe en una comunidad ñuu sau de Oaxaca México.
- Jung, Carl (1998). *Espejos del Yo*, compilación de Christine Downing. Editorial Kairos. Barcelona.
- Kaplún (1983). *Pedagogía de la educomunicación popular*
- Kohan, W.O. (2018). *Paulo Freire: outras infâncias para a infância*. Educação em Revista. (34),1-20.
- Llanos Zuloaga, M. (2019). Interacciones significativas para el desarrollo humano. *Avances En Psicología*, 27(2), 123–134. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2019.v27n2.1792>
- Llanos Zuloaga, Martha. 2021. «Aprendizaje a Lo Largo De La Vida. Reflexiones De La Pandemia. Experiencia Peruana educación No Formal». *Revista Educación vol. 27 - 2 UNIFE*

- Maldonado, Benjamín (2002). *Autonomía y comunidad india, enfoques y propuestas desde Oaxaca*. México: CONACULTA-INAH
- Mejía, M. R. (2015). *La Sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo
- Paludo, C. (2018). *Educação Popular*. In: streck, d.; redin. E.; zitkoski, j. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, Brasil
- Pérez Luna, E. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, vol. 9, núm. 2, pp. 317-329
- Picón, C. (2018). Si las personas jóvenes y adultas aprenden, nos beneficiamos todos. *Movimiento Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultos*.
- Rengifo (2012). *Las sabidurías y la cultura educativa comunitaria andina*. Pratec
- Rosemberg, F. (1976). *Educação: para quem? Ciência e Cultura*, 28 (12), 1466-1471.
- Santos, k.; Paula, e. (2014). A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social. *Interfaces Científicas–Educação*, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 33-44, Brasil
- Santos Neto, E. dos; Silva, M.R.P.da. (2006). *Infância e inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben*, p. 1-13.
- Sarmiento, M. J.; Fernandes, N.; Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*. (25), 183-206.
- Saul, A. M. (1996). *A formação do Educador. Saberes que determina*. Palestra proferida no Congresso Paulista de Formação de Professores.
- Sen, A. (1999). *El desarrollo como libertad*.
- Serna, A. (2015). *Educación comunitaria: reflexiones de un camino compartido*. Tarea 90
- Silva, M. R. P. da. (2017). Por uma educação infantil emancipatória a vez ea voz das crianças e de suas professoras. *Cadernos de Educação*. Dossiê, (58), p. 83-100
- Silva, M.R.P. da; Fasano, E. (2020). Crianças e infâncias em Paulo Freire. In Silva, M.R.P.& Mafra, J.F. (org.). *Paulo Freire e a educação das crianças* (pp. 57-82). São Paulo, Brasil: BT Acadêmica
- Torres Carrillo, A. (2013). A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: streck, d.; esteban, m. T. *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, Brasil.

- Torres, R. M. (1985). *Educación Popular*. Entrevista a Paulo Freire. CREFAL
- Torres, R. M^a. (2004). Los múltiples Paulo Freire. En A. M^a Araujo Freire (Coord.). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, (pp. 193-203). Barcelona: GRAÓ.
- Zitkoski, j. (2018). Ser maíz. In: Streck, D.; Redin. E.; Zitkoski, J. *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte: Auténtica, Brasil.

Trayectoria académica

Martha Llanos Zuloaga

Doctora en Filosofía y Ciencias Sociales por la Katholiek Universiteit Nijmegen – Netherland, Magister en Ciencias Sociales por la Strathclyde University Gran Bretaña, Magíster en Administración de la Educación por la Universidad de Lima y Licenciada en Psicología por la Pontificia Universidad Católica del Perú.