

ISSN: 2617 - 0337



REVISTA EDUCA-UMCH

SUPER
PETRAM
AEDIFICABO

SURCO. 2006

2018 N°12

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

REVISTA UMCH No. 12

ISSN: 2617-0337

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Nicanor Marcial Colonia Valenzuela
DIRECTOR

Dr. Felipe Aguirre Chávez
EDITOR PRINCIPAL

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Lic. Richard Acuña Velásquez
Jefe de producción editorial

Lic. David Duran Ato
Lic. Milagros Berrocal Yndigoyen
Corrección de estilo

Edición del Fondo Editorial de la
Universidad Marcelino Champagnat
Av. Mariscal Castilla, No. 1270
Santiago de Surco-Lima, Perú
RUC: 20111580996
www.umch.edu.pe
Telf.: 4490449

Primera edición: diciembre 2018

Tiraje: 500 ejemplares

Hecho el depósito legal en la Biblioteca
Nacional del Perú N° 2013-07942

Impreso en Lima-Perú - Printed in Lima-Perú
Servicios Gráficos de:
Anghelo Manuel Rodríguez Paredes
Telf: 01 5256380
RUC: 10452947973

Prohibida la reproducción total o parcial de la presente obra sin el permiso expreso del Comité Editorial.
Universidad Marcelino Champagnat.



UNIVERSIDAD
Marcelino Champagnat

Dr. Pablo González Franco, fms.
Rector

Dr. Nicanor Marcial Colonia Valenzuela
Vicerrector

Mg. Aldino César Serna Serna, fms.
Decano

Dr. Marino Latorre Ariño, fms.
Director de la Escuela de Posgrado

Dr. José Ticó Marqués, fms.
Secretario General

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Nicanor Marcial Colonia Valenzuela
DIRECTOR

Dr. Felipe Aguirre Chávez
EDITOR PRINCIPAL

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Jacinto Escudero Vidal
(Catedrático de la Univ. Pontificia de Salamanca, España)
Dr. Fernando González Alonso
(Catedrático de la Univ. Pontificia de Salamanca, España)
Dr. Alejandro Aldape Barrios
(Catedrático de la Univ. Marista de México Central)
Dra. Monzerrat Giménez Hernández
(Catedrática de la Univ. Privada de Salamanca, España)
Dr. Roberto Méndez López
(Catedrático de la Univ. Marista de Querétaro)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dra. Rosa Carrasco Ligarda
(Catedrática de la Univ. Femenina del Sagrado Corazón, Perú)
Dra. Irma Reyes Blácido
(Catedrática de la Univ. Nacional de Educación, Perú)
Dr. Ramón León Donayre
(Catedrático de la Univ. Ricardo Palma, Perú)
Dra. Miriam Velásquez Tejeda
(Catedrática de la Univ. San Ignacio de Loyola, Perú)
Dr. Alejandro Cruzata Martínez
(Catedrático de la Univ. San Ignacio de Loyola, Perú)
Dr. Aníbal Puente Ferreras
(Catedrático de la Univ. Complutense de Madrid)
Dra. Nair Zarate Alva
(Catedrática de la Univ. Autónoma de Barcelona, España)
Dr. José Ramón Fabelo Corzo
(Catedrático de la Univ. Autónoma de Puebla, México)
Dr. Flavio Jesús Silva
(Catedrático de la Inst. Tecnológico del Valle de Oaxaca del TecNM, México)
Dr. José del Valle Gonzáles
(Catedrático de la Univ. de la Habana, Cuba)

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Lic. Richard Acuña Velásquez
Jefe de producción editorial

Lic. David Duran Ato
Lic. Milagros Berrocal Yndigoyen
Corrección de estilo

EDITORIAL

“Es un error creer que el principal esfuerzo debe centrarse en la educación primaria y secundaria... En realidad, los tres niveles son igualmente importantes. Pero el universitario tiene una jerarquía especial porque de ahí han de salir las soluciones teóricas de los problemas educativos y sociales”

Francisco Miró Quesada Cantuarias

El viernes 21 de diciembre de 2018, cumple cien años de vida el ilustre pensador y filósofo doctor Francisco Miró Quesada Cantuarias, motivo trascendental para rendir homenaje al insigne autor del epígrafe, cuyo contenido y significado se mantienen vigentes y constituyen un reto actual para la educación nacional, particularmente para la educación universitaria.

La inteligencia, siendo única, tiene un tratamiento progresivo en el desarrollo físico y mental del hombre. Su participación activa durante el aprendizaje es, igualmente, progresiva. En conjunto, el conocimiento elemental de los fenómenos de la naturaleza y de la evolución del hombre y los grandes acontecimientos que protagoniza en el medio geográfico, logra su mayor jerarquía y esfuerzo de actividad investigativa y productiva en el nivel universitario.

Concordante con el pensamiento del doctor Miró Quesada, la función trascendental de la universidad es la investigación, es decir, la búsqueda y propuesta de soluciones a las múltiples necesidades y problemas de la realidad social. La responsabilidad de formar nuevas generaciones acorde con el avance de la ciencia y tecnología, así como los nuevos retos del mundo de la posmodernidad, son roles incuestionables de la universidad.

Sin embargo, las funciones de investigación y formación profesional requieren de “una acción decisiva para modernizar las reglas y los procesos, así como las estructuras organizacionales, de manera que nuestras instituciones se adapten a este mundo profunda y velozmente cambiante”, como sostiene James Duderstadt. Modernización necesaria que supone para la universidad “...un régimen libre, que es el de la seguridad y la dignidad, el único que puede formar generaciones de verdaderos ciudadanos, respetados en sus opiniones y respetuosos de las ajenas,

que conserven, ejecuten y desenvuelvan sus legítimas originalidades, sin las cuales la sociedad languidece”, corrobora José de la Riva Agüero.

En ese contexto, la Revista Educa UMCH desde su fundación constituye un medio abierto de difusión de los avances en la investigación y la innovación en el campo de la educación, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Anualmente se publican dos números con dos secciones: artículos teóricos y artículos empíricos. En ambos casos, los manuscritos previamente pasan por evaluaciones de probidad y de arbitraje par doble ciego.

El número 12 de la Revista Educa UMCH presenta cinco artículos. El primero es la reseña de un estudio sobre un proyecto de lectura con estudiantes universitarios que permitió reforzar las competencias comunicativas de los adolescentes y establecer comunidades de aprendizajes con varios países.

El segundo artículo es el resultado de un trabajo que tuvo como objetivo demostrar la influencia de los juegos lingüísticos en el desarrollo de las habilidades comunicativas de niños y niñas de cinco años de edad de educación inicial. De sus resultados se concluye que la aplicación sistemática y organizada de los juegos lingüísticos, tiene relación significativa y fuerte con el desarrollo de las habilidades comunicativas oral y escrita de los niños(as), así como con el desarrollo psicosocial, con la formación de la personalidad y con la práctica de los valores sociales básicos.

El tercer artículo constituye un aporte teórico que trata de la fe y las creencias religiosas, su significado y la posibilidad racional del hecho religioso. Se plantean y discuten argumentos a favor y en contra del acto de fe. Asimismo, se describen las posibilidades y características del acto de fe y se analizan posturas adecuadas e inadecuadas ante el absoluto. Se asevera que la razón y la fe son las dos alas con las cuales el espíritu humano se eleva hacia la contemplación de la verdad. Se concluye que al “Dios escondido” solo se le puede conocer a través de la experiencia de fe personal --*nihil intelligitur nisi diligitur*-- (solo se comprende lo que se ama, como afirmaba San Agustín).

El cuarto artículo es una propuesta de guía para el estudio del poema Dos milagros, de José Martí, desde una perspectiva integradora, en la combinación de algunos de los métodos conocidos para el análisis literario, tanto desde la didáctica como desde la literatura. La propuesta se apoya en los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural, transcurriendo por los niveles adecuados para el logro de la

comprensión, lo que facilita además la reflexión acerca de los puntos de convergencia y divergencia del texto con la estética modernista y la vigencia humanista del pensamiento martiano.

El quinto artículo es el resultado de un trabajo sobre la educación laica: ¿por qué y para qué?, de las potencialidades de la educación laica en la escuela primaria de Toluca (México), basada en la teoría del nuevo paradigma cultural de Alain Touraine, así como en los aportes de los principales representantes de la laicidad como son Henri Peña, Jean Bauberot y Roberto Blancarte.

Finalmente, nuestra gratitud a cada una de las personas que colaboraron en el logro del número 12 de la Revista Educa UMCH. Vaya desde aquí nuestro reconocimiento a cuantos hicieron posible que este sueño se volviera realidad.

Diciembre de 2018

CONTENIDO

De la teoría a la praxis: un proyecto de lectura con estudiantes universitarios.....	11
Ph. D. Nannette Portalatín Rivera, Dr. Aníbal Puente Ferreras	
Resumen.....	11
Objetivos del taller:	12
Introducción	13
I. Surgimiento del proyecto	13
II. Experiencia para los maestros en formación	20
III. Experiencias para los aprendices.....	21
IV. Beneficio para las maestras y la comunidad escolar	21
V. International Education and Resource Network.....	23
VI. Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	26
Conclusión	28
Referencias.....	29
Juegos lingüísticos y la habilidad comunicativa de los niños y niñas de cinco años de una institución educativa pública de inicial.....	31
Mgr. Blanca Mejía Bustillo, Dr. Guillermo Príncipe Cotillo	
Resumen.....	31
Introducción.....	33
1. Hipótesis general.....	36
2. Métodos y materiales.....	36
3. Resultados	37
Discusión	42
Referencias.....	46
Fe, don y compromiso	47
Dr. Marino Latorre Ariño	
1. La fe es un don y un compromiso.....	49
2. Buscar a Dios y desprenderse de los dioses falsos	52
3. El don de la fe	57
4. La fe y la razón no tienen por qué oponerse	61
Apéndice.....	66
Referencias.....	68

La conquista del texto mediante la combinación de métodos didácticos y literarios	71
Lic. Diana de la Caridad Cervantes Almaguer, MSc Ariagna Alamo Vega, Dr. C. P Alejandro Cruzata-Martínez.	
1. Una vía para el análisis integral del texto	73
Referencias.....	87
Educación laica: ¿Por qué y Para qué?	89
Dr. Juan Javier Morales García, Dr. Liberio Victorino Ramírez	
Introducción	91
1. ¿Qué es la laicidad?	92
2. La laicidad para el fortalecimiento de la democracia	96
3. La formación de valores laicos.....	100
4. La formación del pensamiento crítico.....	102
5. Discernimiento entre los ámbitos público y privado	105
6. Fortalecimiento de la identidad nacional	107
7. Reflexiones finales	108
Conclusiones	111
Escuelas que tienen su propia voz. Experiencias de un proceso de autoevaluación en 30 instituciones educativas	113
Mgr. Roberto Barrientos Mollo	
Resumen	113
1. Introducción	115
2. Metodología	128
3. Resultados del estudio	130
4. Conclusiones	145
5. Referencias	147
Educa UMCH: Revista de Investigación	
Condiciones y pautas de publicación	153
Presentación	153
Normas editoriales.....	155
Referencias	157

De la teoría a la praxis: un proyecto de lectura con estudiantes universitarios

From theory to praxis: a reading project with university students

RESUMEN

**Ph. D. Nannette Portalatín
Rivera,**

Departamento de Programas y
Enseñanza
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
nannette.portalatin@upr.edu

Dr. Aníbal Puente Ferreras

Catedrático Emérito de la
Universidad Complutense de
Madrid y Director del Magíster en
Comprensión Lectora y Producción
de Textos, UNAB, Chile
apuente@psi.ucm.es

Recibido
2/08/2018

Revisado
05/09/2018

Aceptado
12/10/2018

Se presenta la experiencia de un *proyecto* de lectura dirigido a estudiantes de séptimo grado de una escuela del Departamento de Educación de Puerto Rico durante los años 2013-2015. Los *estudiantes universitarios*, maestros en formación del Programa de Español secundario de la Universidad de Puerto Rico, ofrecieron clases de Español mediante una metodología activa y contextualizada y emplearon diversas estrategias con el fin de mejorar el clima escolar y el aprovechamiento académico. Además, realizaron proyectos de *International Education and Resource Network* (IERN), los cuales permitieron reforzar las competencias comunicativas de los adolescentes y establecer una comunidad de aprendizaje con varios países.

Palabras clave: *estudiantes universitarios, proyecto, estrategias*

SUMMARY

The experience of a reading project addressed to seventh grade students of a school of the Department of Education of Puerto Rico during the years 2013-2015 is presented. University students, teachers in formation of the secondary Spanish Program of the University of Puerto Rico, offered Spanish classes through an active and contextualized methodology and used different strategies in order to improve school climate and academic achievement. In

addition, they carried out projects of the International Education and Resource Network (IEARN), which allowed to strengthen the communication skills of adolescents and establish a learning community with several countries.

Keywords: *university students, project, strategies*

Objetivos del taller:

1. Conocer las estrategias y metodología implementadas durante el proyecto y el impacto en los adolescentes.
2. Discutir el objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.
3. Motivar a los asistentes a pensar en posibles iniciativas que permitan vincular la universidad con el sistema educativo de su país.

Productores de resultados son los que saben que en la vida están de paso, por eso utilizan el tiempo que tienen asignado para dejar una señal, una marca, un resultado bueno, positivo y que hace bien.

– Omar Herrera, *Productor de resultados* (2008)

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes maestros en formación necesitan el modelaje del proceso de enseñanza, así como experiencias de campo en escenarios reales que les permitan demostrar lo aprendido en los cursos universitarios. En este sentido, el profesorado de los programas de preparación de maestros debe mostrarles y modelarlos en cómo hacerlo. De esta manera, el estudiante podrá tener una idea más clara de lo que se espera de éste, como un futuro docente capaz de lograr el éxito en sus alumnos. Por otro lado, los maestros y estudiantes del sistema público de enseñanza precisan de apoyo en su gestión educativa. Ambas instituciones, universidad y escuela, pueden beneficiarse mediante un proceso de acompañamiento en el cual se generen iniciativas que propendan al desarrollo de experiencias educativas prácticas cuyas actitudes, habilidades y conocimientos sean útiles y duraderos para la vida de cada aprendiz.

I. Surgimiento del proyecto

En el 2013 mis estudiantes, maestros en formación de Español secundaria, así como de otras disciplinas, visitamos la escuela pública Dr. José N. Gándara para conocer el ambiente escolar y brindar nuestro apoyo a los maestros y estudiantes. De las conversaciones que sostuvimos con los maestros de Español y con el director de la escuela, se expuso la prioridad académica: fortalecer los procesos de lectura y escritura en los grados 7mo. y 8vo. Para ello, los estudiantes universitarios pondrían en práctica el conocimiento adquirido en sus cursos, y durante el proyecto serían los maestros de Español de los adolescentes y ofrecerían clases demostrativas. De ahí nace el proyecto de lectura.

1. Marco teórico

El propósito de este proyecto de lectura mediante las clases demostrativas es que los estudiantes de 7mo. y 8vo. grado de la escuela Dr. José N. Gándara mejoren sus destrezas lectoras y de redacción (específicamente la comprensión y el análisis), que desarrollen el gusto por la lectura, y por ende, lean por placer. El dominio de los procesos lectores (Goodman, 1982; Solé, 1992) y producción de textos escritos (Cassany, 1989) son parte del currículo del Programa de Español del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR). Dominar ambos procesos ayuda al estudiante en todas las materias académicas, le permite mejorar su aprovechamiento académico,

umentar su autoestima, ser tutor de sus pares, incluso le ayuda a tener metas definidas sobre su futuro profesional.

Para desarrollar el proceso de la lectura con los alumnos, tomamos los postulados de tres teóricos para aplicarlos en las clases. Goodman (1982) propone que la lectura es un proceso interactivo entre el autor (construye el texto) y el lector (reconstruye el texto). Rosenblatt (1988) plantea que la lectura es un proceso transaccional entre el lector y el texto, y destaca que las experiencias previas son significativas para la comprensión. Solé (1992, 2009) indica que para comprender lo que se lee se deben emplear varias estrategias lectoras (metacompreensión): antes (conocer el propósito de la lectura, activar conocimiento previo, hacer predicciones), durante (inferir, formularse preguntas, clarificar dudas, recapitular, identificar vocabulario para interpretar o buscar su significado en el contexto, visualizar, interpretar, releer) y después de la lectura (resumir, identificar la idea principal, reflexionar, escribir, dialogar) que le permitan al lector asumir el control del proceso de lectura y facilitar la construcción del significado.

En cuanto al proceso de escritura, empleamos las ideas de Smith (1983), quien expone que para convertirse en escritores los niños tienen que leer como escritores. Cassany (1989) postula que para leer como un escritor nos comprometemos – *engage*– con el autor del texto y leyéndolo lo reescribimos con él. Leyendo como un escritor aprendemos a escribir como un escritor. Van Dijk (1978, 1988) establece cuatro reglas lingüísticas de comprensión y producción de texto: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar.

Estas teorías de lectura y escritura se discutieron durante los cursos de formación y se aplicaron en las clases demostrativas. De igual manera, los estudiantes maestros en formación llevaron a la praxis estas teorías en las lecciones que prepararon y dieron a los alumnos.

Para el desarrollo de esta iniciativa adoptamos la estrategia Aprendizaje basado en servicio (*Service Learning*) que permite llevar a cabo un proyecto con el fin de prestar un servicio (Velázquez y Figarella, 2015). Las diversas tareas docentes que realizarían los estudiantes universitarios, maestros en formación, les permitirían adquirir un aprendizaje significativo; ya que, les brindaría una experiencia pertinente que se convertiría en su profesión. Para mis alumnos el proyecto de lectura serviría de experiencia de aprendizaje mediante el servicio comunitario que brindarían en la escuela.

2. Metodología, estrategias e implementación del proyecto

Como primer objetivo del taller se conocerán las estrategias y metodología implementadas durante el proyecto y el impacto en los adolescentes. Entre las diversas estrategias instruccionales que se implementaron se encuentran las siguientes: comprensión lectora, juego dramático, enseñanza lúdica, integración de las Bellas Artes, integración de la tecnología, aprendizaje colaborativo y escritura creativa. Por su parte, la metodología que utilizamos es la co-enseñanza entre pares.

La iniciativa consistía de clases ofrecidas mediante la modalidad de co-enseñanza por estudiantes maestros en formación una vez por semana. Específicamente, seleccionamos los viernes para desarrollar el proyecto.

Para cada clase dos estudiantes universitarios se reunían para planificar la lección, identificar una lectura, seleccionar la estrategia instruccional, crear los materiales, preparar el plan y distribuir las partes que cada uno tendría a su cargo. La estrategia de enseñar en equipo les permitió colaborar entre pares, proponer ideas para las diversas actividades de la clase; incluso, les ayudó a perder el temor y controlar el nerviosismo de estar frente a un grupo. Previo al día de la clase discutíamos el plan para asegurarnos que las actividades de inicio, desarrollo y cierre estaban alineadas con el currículo del grado, estaban de acuerdo con el proyecto de lectura, así como, el cumplimiento de los objetivos.

El primer día que conocimos a los estudiantes y les presentamos el proyecto, estos se mostraron entusiasmados con la idea de tomar clase con un grupo de jóvenes maestros en formación. Esta reacción motivó a los universitarios a esforzarse en ofrecer clases pertinentes y motivadoras que involucrasen a todos los alumnos.

En las clases se abordaron los siguientes géneros literarios: poesía, narrativa, ensayo, epístola y teatro. Seleccionamos lecturas cortas de temas pertinentes y de interés para los estudiantes que nos permitieran hacer un análisis grupal y posteriormente una actividad de escritura creativa en el periodo de una hora que dura la clase.

Al inicio de cada lección, se les indicó a los estudiantes lo que realizarían. Cuando se les señaló el título de la lectura se activó un conocimiento previo, se hicieron predicciones y se estimuló la curiosidad y el interés por el tema. Durante la lectura, los alumnos participaron leyendo algunas partes en voz alta. Modelar y practicar este tipo de lectura es importante; ya que, estimula el disfrute y el interés de la lectura en los estudiantes y muestra la importancia de la fluidez, entre otros beneficios (Quintana,

2010). La lectura en voz alta se hizo también para practicar la fluidez, entonación y dicción (Solé, 2009). A medida que leían, los alumnos comentaban o reaccionaban ante lo leído. Si desconocían una palabra o encontraban alguna frase que les resultaba confusa, los maestros en formación los guiaban para emplear estrategias que les permitieran acceder, inferir o acercarse al significado. Para la discusión y análisis de la lectura, se formularon preguntas de diversos niveles de profundidad del conocimiento, desde memoria hasta análisis, interpretación y evaluación. La dinámica de diálogo que se dio entre alumnos y maestros en formación logró crear un ambiente estimulante y de confianza que permitió una participación activa de todos los estudiantes.

Luego de la discusión de cada lectura se identificaba la idea principal y se hacía un resumen oral del texto. La siguiente actividad complementaria consistía en hacer un trabajo de escritura. De ahí surge que redactaron cartas, microcuentos y poemas. Estos tipos de discursos escritos responden al género empleado en las lecturas discutidas con los estudiantes. Al ver la estructura de estas lecturas, a los estudiantes les resultaba fácil el proceso de escritura creativa. Santos-Febres (2009) define la escritura como una conversación a larga distancia (4) y como un juego: “Escribir es jugar. Es mantener una conversación de manera lúdica con los demás. ... Escribir es también leer. ... Leer y escribir son caras de la misma moneda. Así que si quieres seguir jugando a escribir, tan solo tienes que seguir una regla: Lee. Lee mucho. Establece una conversación imaginaria con sus personajes, con sus situaciones, con su lenguaje. Y luego... sigue escribiendo” (151). Partiendo de esta recomendación que se compartió con los alumnos, sus experiencias de escritura creativa resultaron gratificantes, ya que se mostraron entusiasmados durante el proceso, contentos y hasta sorprendidos con el producto del que fueron capaces de crear.

De otra parte, Solé (2001) aconseja que, al menos algunas veces, los alumnos lean y escriban para resolver problemas auténticos, de manera que se puedan evaluar contenidos relevantes. De igual modo, López Carrasquillo (2010) propone en su Principio 11 el vínculo entre los procesos de lectura y escritura; además sugiere que en lugar de responder preguntas o copiar, se le brinde la oportunidad al estudiante de elaborar diversos escritos: versión de un cuento, carta, postal, canción, entre otros tipos de textos. Quintana (2010), también, resalta la importancia de la escritura, inclusive la creativa, después de leer cada texto y propone varias actividades; puesto que los procesos de lectura y escritura facilitan el desarrollo de las competencias comunicativas.

Las estrategias de enseñanza constituyen los procedimientos de los que se vale el maestro con el objetivo principal de generar experiencias significativas de aprendizaje en sus alumnos. Como parte de las estrategias que se emplearon para lograr el aprendizaje figuran el juego dramático, la enseñanza lúdica, integración de las Bellas Artes (específicamente artes visuales y teatro), integración de la tecnología, aprendizaje colaborativo y escritura creativa. Jensen (2009) destaca que emplear varias estrategias permite involucrar y mantener a los estudiantes receptivos por más tiempo durante el proceso de aprendizaje. Eso fue lo que ocurrió en cada clase, el uso de diversas estrategias fomentó un clima escolar seguro, estimulante y participativo para todos los estudiantes.

Para la lección de poesía, clase con la que comenzamos el proyecto de lectura, el grupo se movió a la cancha de hándbol que hay en la escuela cerca de unos árboles. Allí, sentados en el piso, se leyó el poema "Hambre" de la escritora Mayra Santos Febres y los alumnos hicieron sus interpretaciones de cada verso. Se dialogó sobre el mensaje que intenta transmitir la voz poética y dieron su opinión respecto a la estructura, lenguaje y tipo de poema que se había leído. Luego, se le entregó una hoja de papel de color a cada alumno para que escribiesen su propio poema. Esta última parte de la clase se realizó en el salón por la comodidad de escribir apoyados en la mesa del pupitre. Utilizamos la actividad que propone Santos-Febres (2010) de escoger una palabra o frase favorita para comenzar cada verso haciendo uso del recurso de la anáfora y así componer varios versos sin rima. Esta manera de escribir poesía resultó bastante accesible porque se les sugirieron algunas maneras de comenzar. Al final algunos estudiantes leyeron sus composiciones.

Otro de los aspectos innovadores que incorporamos fue que cada clase de este proyecto se llevó a cabo en diferentes lugares de la escuela: salón de Español, campo deportivo de hándbol, salón de Teatro y entre otros lugares. Incluso, cuando la clase se realizó en el salón, se colocaron las sillas formando un círculo grande; otras veces todos estuvieron sentados en el piso, como se ilustra en la Figura 1. Esto permitió que los estudiantes salieran de la rutina a la cual están acostumbrados. Se sintieron relajados y motivados. Sus expresiones verbales y el gesto de alegría en sus rostros así lo demostraron.

Figura 1:



Figura 1: Dos maestros en formación ofrecen una clase a un grupo de estudiantes de 7mo. grado.

Las clases ofrecidas durante estos años dieron como resultados cambios positivos en las actitudes de los estudiantes, en cuanto a la participación activa, lectura en voz alta, comprensión de la estructura profunda del texto; así como, en la redacción y creación literaria.

3. Resultados del proyecto

Como parte del proyecto, se administró una preprueba el primer día y el último día la posprueba en el primer año. Dicha prueba consistió de una lectura corta de seis párrafos sobre la vida de Alberto Durero. Incluyó seis ítems de selección múltiple basados en comprensión de lectura y una pregunta de respuesta corta para redactar. La preprueba fue realizada por dieciséis estudiantes, y el 50% mostró dominio en el estándar comprensión de lectura. En cambio, la posprueba la tomaron trece estudiantes, de los cuales, el 85% mostró dominio. Los resultados de las pre y pospruebas advierten un aumento de un 35% de dominio de este estándar.

El Proyecto de lectura logró atender dieciocho estudiantes de séptimo el primer año (2013-2014). Al año escolar siguiente (2014-2015), dicho grupo pasó a octavo grado con un aumento de matrícula al mismo grupo, para un total de 28 estudiantes con los cuales se continuó con el proyecto. Esta iniciativa motivó a los estudiantes hacia la lectura y fortaleció su proceso lector. Durante cada taller que recibieron los estudiantes, se mostraron receptivos e interesados hacia la lectura y la redacción.

Como parte de los datos que nos proveyeron los maestros de Español para el primer año del proyecto figuran las notas de final del curso (mayo 2014) en dicha materia. El 65% de los estudiantes del grupo de séptimo que participó de la iniciativa obtuvo notas de A, B y C. En cambio, para mayo 2015, el 72% de los estudiantes del grupo de octavo participante del proyecto obtuvo notas de A, B y C. Estos datos son un indicador que demuestra que la mayoría de los estudiantes aplicó lo aprendido durante el proyecto a su clase de Español.

En cuanto a los resultados de las pruebas estandarizadas que administra el DEPR (2016) hacia el final de cada año escolar, las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA), para el año escolar 2014-2015, el grupo de octavo grado obtuvo los siguientes resultados: Estándar Comprensión de lectura, el grupo logró un porcentaje de 47.66 respuestas correctas versus el 50.79% que se obtuvo a nivel isla, es decir, todos los estudiantes examinados de octavo grado. En el estándar Comunicación escrita y Dominio de la Lengua, el grupo de octavo obtuvo un porcentaje de 45.59 versus el 49.97% a nivel isla. En cuanto a los niveles de ejecución en las PPAA, el DEPR (2016) especifica lo siguiente:

Avanzado – demuestra una ejecución académica superior

Proficiente – demuestra una ejecución académica sólida

Básico – demuestra una ejecución académica limitada

Prebásico – demuestran una ejecución académica mínima

Tabla 1

Proficiencia en Español 2014-2015

Prebásico	Básico	Proficiente	Avanzado	Participantes	% de participantes
36%	48%	12%	12%	27	96%

Este grupo, en el cual se examinaron 27 estudiantes, alcanzó los siguientes niveles de ejecución: 3 estudiantes obtuvieron avanzado, 3 proficiente, 12 básico y 9 prebásico.

4. Logros del proyecto

Todos aprendimos de estas experiencias de aprendizaje en servicio. Nos sensibilizó hacia la urgencia de llevar a la praxis una educación humanizante que valore al estudiante, le permita descubrir sus fortalezas y talentos y le estimule a continuar estudios postsecundarios (Jensen, 2013). Estos aspectos de la educación figuran en las metas del DEPR (2013), se establecen en su Filosofía Educativa (2017) y en el Perfil del Estudiante graduado de escuela superior (2012). Cada día que estuvimos en la escuela para ofrecer la clase, advertimos el deseo inmenso de aprender y las capacidades que tienen los adolescentes.

II. Experiencia para los maestros en formación

Dichas experiencias constituyen una oportunidad que tuvieron los maestros en formación de practicar el proceso de planificación, seleccionar estrategias educativas, preparar material educativo, tomar decisiones, demostrar el conocimiento adquirido y aprender a desarrollar una conexión con los alumnos. Los maestros en formación fueron afianzándose en el manejo del grupo, establecieron conexiones de respeto con los estudiantes, pudieron crear un ambiente estimulante y seguro, mostraron el dominio que poseen de la materia, lograron un 100% en la participación de los grupos, ya que todos los estudiantes participaron activamente tanto de las discusiones grupales como en las tareas de escritura. Al ver la reacción positiva de los adolescentes durante cada clase, comprobar el aprendizaje y reflexionar sobre la praxis, los universitarios constataron que el magisterio es la profesión que desean ejercer. En consecuencia, demostraron los principios de enseñanza que debe seguir cada educador (López Carrasquillo, 2010).

Una de las estudiantes universitarias que formó parte de este proyecto expresó lo siguiente¹: "Participar en el taller de lectura con los y las estudiantes de la escuela me ayudó a entender el rol del maestro y de la maestra en el salón de clases. En principio, me percaté que la motivación y el interés para enseñar comienzan en el maestro y la maestra. Así el y la estudiante se interesa, aunque la materia no sea su preferida, por el material. La enseñanza debe ser dinámica. El primer día del proyecto al llegar al salón nos fijamos que las pizarras estaban llenas de información y resultó abrumador. Enseñarles a tener contacto con la naturaleza, a sentarse en el piso, a expresar sus

1. El 9 de enero de 2014 recibí estas expresiones escritas de una de mis estudiantes, maestra en formación, como parte del proceso de reflexión sobre la praxis, luego de colaborar en el proyecto de lectura durante el semestre de agosto a diciembre de 2013.

sentimientos e ideas a través del teatro, de la poesía, del cuento, de la carta y otros géneros permite el desarrollo de la sensibilidad y del pensamiento crítico. Aprendí que nuestros talentos y habilidades motivan a los y las estudiantes en el aula. Emplear conocimientos, talentos y habilidades personales facilita la enseñanza en el salón de clases. Es una manera de divertir y divertirnos. El primer día del taller me sentí nerviosa y pensé que no estaba preparada para un reto así. Mas aprendí que la mejor forma de saber, si verdaderamente te gusta la pedagogía, es enfrentarse a la realidad del salón de clases. Cuando descubres que te gusta y te apasiona, a pesar de los obstáculos que puedan presentarse, hay un interés porque él y la estudiante aprenda e inclusive se busca el bienestar de la comunidad escolar”.

III. Experiencias para los aprendices

Por su parte, la experiencia de los aprendices fue enriquecedora. Vieron a los estudiantes maestros en formación como maestros con dominio de la materia. Sus rostros reflejaban la alegría y el entusiasmo ante las diversas estrategias, pero sobre todo porque estaban aprendiendo de manera divertida, dinámica y pertinente para su vida diaria (Jensen, 2009, 2014). Algunos comentarios de los estudiantes fueron²: “Me sentí muy bien no llegué tarde y sinceramente son muy buenos maestros”.

“Yo me sentí muy bien... Y fue una experiencia hermosa porque además de enseñarnos muchas cosas nos trataron súper bien”. “A mí me gustaron estas clases porque los maestros son buenos”.

IV. Beneficio para las maestras y la comunidad escolar

Las maestras de estos grupos, que observaron las clases, pudieron advertir el aprendizaje de sus estudiantes mediante diversas estrategias y actividades, así como maneras efectivas para manejar la conducta en la sala de clases y mantenerlos involucrados (Jensen, 2014).

Posterior a cada clase, dialogamos con las maestras sobre las actividades y estrategias empleadas, así como las reacciones de sus estudiantes. El fin era que las maestras reflexionen sobre sus prácticas educativas y acogiesen dichas actividades y estrategias para trabajarlas con sus grupos.

2. Estas reacciones de varios estudiantes surgieron al finalizar el semestre en mayo 2014 en la misma escuela. No fue una entrevista, sino más bien un diálogo abierto entre los alumnos en el salón de clases y los maestros en formación sobre su experiencia durante el proyecto de lectura.

Una de las maestras comentó lo siguiente: “Como maestra que ha colaborado en dicho Proyecto, debo decir que el mismo ha sido beneficioso para los estudiantes, ya que se presentaron lecturas y actividades variadas durante el mismo. Ello contribuyó a que los estudiantes se entusiasmaran por leer y aprender. Todas las semanas estaban deseosos de que llegara el día del taller. Estos estudiantes se sentían privilegiados por tener este tipo de actividades. Tuvieron experiencias diversas con lecturas de ensayos, poesías y cuentos. Luego de cada lectura, todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir sus impresiones sobre las mismas. Cada actividad estuvo planificada y muy organizada. Además, la intervención de los estudiantes universitarios fue muy dinámica y positiva. Hubo gran empatía entre estos y los estudiantes de la escuela. Estos ayudaban a cada estudiante y aclaraban las dudas, después de cada lectura, de manera individual. Por último, debo añadir que las estrategias empleadas en dicho proyecto fueron fuente de inspiración, por lo cual estas se emplearon efectivamente con otros grupos de la escuela”.³

Otra maestra manifestó que las actitudes de sus estudiantes se habían modificado y mejorado hacia la clase de Español y los demás maestros.

Al respecto, cabe citar las expresiones del Director escolar: “De muchas maneras hemos sido tocados y transformados con el Proyecto de Escritura y Lectura, que usted, junto con sus estudiantes elaboraron para nuestra comunidad escolar. Su iniciativa trajo un despertar del interés por el español en nuestros estudiantes, y a potenciar lo que ellos creían dormido en su interior. La educación que no despierta nuevos intereses, en quienes son su objeto, no se puede llamar educación, pues esta es dinámica, apasionada, flamante y llena de vitalidad, ya que esta es su esencia. Usted y sus estudiantes no solo tocaron la vida de nuestros alumnos. Ustedes impactaron la vida profesional de algunos de nuestros docentes, creando en ellos un espíritu reflexivo de su hacer en la sala de clase. Estos días en nuestra comunidad de aprendizaje han sido mentores indirectos para estos maestros. Este es el verdadero sentido de la docencia: transformarlo todo en la verdadera esencia del ser”.⁴

3. Durante los dos años (2013-2015) que trabajamos el proyecto de lectura con los alumnos de 7mo. y 8vo. grado, Adelaida Pagán fue una de las maestras de Español estuvo en cada clase como observadora y facilitó cada proceso. Al finalizar este tiempo, la maestra me envió estas expresiones.

4. Carta de agradecimiento del Prof. Luis Brioso, director escolar, a la coordinadora del proyecto, Nannette Portalatin, enviada el 21 de mayo de 2014.

V. International Education and Resource Network

A través de nuestra intervención en la escuela durante el año escolar 2013-2014, se logró orientar a toda la facultad sobre los proyectos de la red educativa *International Education and Resource Network* (iearn.org). El fin era que los maestros incluyesen experiencias educativas innovadoras como parte de sus clases y de esta manera desarrollar comunidades de aprendizaje con escuelas de otros países. Algunos de estos proyectos que se realizaron con los estudiantes del Proyecto de lectura fueron creación e intercambio de postales y cartas con estudiantes de Argentina y Taiwán (Figuras 2 y 3), Códigos QR con mensajes que escribieron estudiantes de 7mo. y 8vo. grado para cambiar el mundo (Figura 4) y redacción e intercambio de cartas con estudiantes de octavo grado de una escuela en California, Estados Unidos. Todos estos proyectos se realizaron bajo la dirección y coordinación de la maestra de Español Adelaida Pagán.

Figura 2:



Figura 2: Estudiantes de 7mo. y 8vo. grado crean postales navideñas para enviar a estudiantes de Argentina.

Figura 3:



Figura 3: Estudiantes de 7mo. leen las cartas que recibieron de estudiantes de Taiwán.

Figura 4:



Figura 4: Esta imagen de código QR contiene el siguiente mensaje creado por un estudiante de 8vo. grado: "El mundo está contaminado limpiémoslo. ¡Todos podemos cooperar!"

Otro de los proyectos de IEARN que se realizó fue Machinto (cuento enviado desde Japón) con el grupo de séptimo grado. El propósito de esa lectura es que los estudiantes conozcan los acontecimientos ocurridos en Hiroshima y Nagasaki en agosto de 1945, se solidaricen con los sobrevivientes de las bombas atómicas, así como con aquellos que sufren violencia; además, que promuevan la paz en su entorno: hogar, escuela, comunidad y país. Luego de la discusión grupal del cuento, los estudiantes hicieron analogías con el contexto real en el que viven y propusieron maneras de vivir en paz y no utilizar la violencia. Finalmente, escribieron mensajes que expresan su definición de paz (Figura 5).

Figura 5:

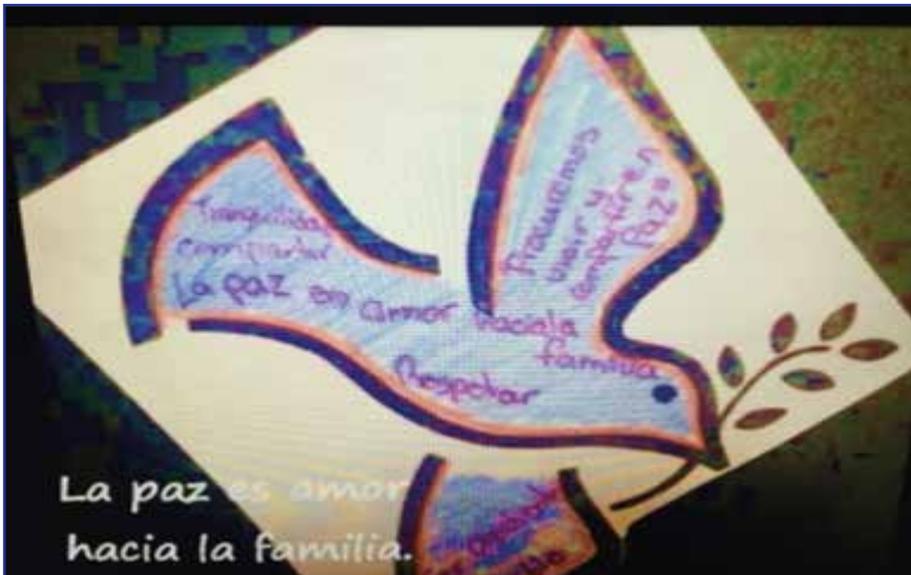


Figura 5: Actividad de escritura que realizaron los estudiantes para compartir mensajes sobre las maneras de crear la paz. Esta silueta de paloma muestra el mensaje que escribió una estudiante luego de escuchar el cuento Machinto: “La paz es amor hacia la familia”.

Con el grupo de octavo grado se trabajó el proyecto “Mi héroe” (myhero.com). Luego de abordar los conceptos héroe y ensayo, y analizar una canción, los estudiantes redactaron ensayos sobre aquellas personas que consideran sus héroes. Entre ellas, reconocieron a sus familiares: padres, madres, abuelos, hermanos e incluso amigos porque son héroes que hacen la diferencia día a día (Figura 6).

Figura 6:



Figura 6: Maestra en formación dirigiendo la discusión sobre el concepto héroe.

Estos proyectos realizados de IEARN sirvieron para motivar a los estudiantes hacia su propio aprendizaje, desarrollar las competencias del grado, así como conocer y valorar otras culturas mediante las comunidades de aprendizaje que se crearon con escuelas de varios países.

VI. Objetivos de Desarrollo Sostenible

El segundo objetivo de este taller es discutir el objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Para esto, es importante abordar brevemente el trasfondo histórico del cual surge dicha iniciativa.

El 25 de septiembre de 2015, líderes de más de 150 países en las Naciones Unidas (NU) aprobaron la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. La meta es que en 15 años los gobiernos, entidades privadas e individuos trabajen en la consecución de los 17 objetivos de desarrollo sostenible para las personas y el planeta con el fin de transformar nuestro mundo. Con estos objetivos se pretende garantizar una vida digna, proteger el planeta e invertir en el futuro que queremos.

Relacionado con la educación, figura el cuarto objetivo que aspira a garantizar una educación de calidad para todos: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para

todos” (NU, 2015). En este sentido, las universidades juegan un rol indispensable para apoyar y acompañar las escuelas en su misión de educar.

Este objetivo, como norte, nos lleva a reflexionar y repensar lo que estamos haciendo en las escuelas y universidades, así como las políticas públicas, decisiones administrativas y gubernamentales que se toman para lograr una educación de calidad. De cierto modo, nos emplaza a desarrollar iniciativas que vinculen a todos los sectores a favor de la educación de todas las personas. Tanto las entidades privadas y gubernamentales, ONG, individuos, así como los diversos programas académicos de las universidades pueden apoyar el sistema educativo de su país y aunar esfuerzos para trabajar en el cumplimiento de este objetivo.

Por otro lado, cada maestro, según su propia disciplina, puede desarrollar iniciativas que lleven a los estudiantes a realizar proyectos de investigación, creación o voluntariado que conecten a los alumnos con el mundo para buscar alternativas a problemas reales de su comunidad. De esta manera, el aprendizaje se torna en una actividad significativa y auténtica, y los estudiantes muestran interés genuino en aprender.

Nuestro tercer y último objetivo es motivar a los asistentes a pensar en posibles iniciativas que permitan vincular la universidad con el sistema educativo de su país. Reconocemos que las universidades tienen recursos humanos especializados en diversos campos, que a su vez pueden compartir sus experiencias, destrezas, habilidades e ideas con las comunidades y alumnos de las escuelas aledañas a sus campus. El fin primordial es que la universidad esté al servicio de la comunidad y aporte al desarrollo sostenible de la educación de su país. Como actividad final formulamos una pregunta de reflexión que conduzca a la acción. Luego de leer los Objetivos de Desarrollo Sostenible (NU, 2015) que se relacionan con los temas de educación (4), salud (3, 6, 12), ambiente (7, 13, 14, 15), economía (8, 9) y valores (5, 10, 16), se le pregunta a la audiencia: ¿Qué proyecto puedes desarrollar que involucre a los estudiantes (niños, adolescentes y universitarios) y demás personas de la comunidad con el fin de promover una vida sostenible mediante acciones diarias?

Sugerimos que entre los proyectos que las universidades pueden promover para aportar al desarrollo sostenible se encuentran los siguientes: círculos de lectura y escritura creativa para todos los sectores que fomenten la educación, campañas de protección de ecosistemas que redunden en labor comunitaria, desarrollo de huertos caseros para promover el consumo, talleres de emprendimiento para niños, jóvenes y adultos que les permitan desarrollar ideas de gestión autosustentable, clínicas

educativas de salud para todas las edades, actividades para promover escenarios saludables, planes de acción y educación continua para evitar la violencia de género, entre múltiples posibilidades que redunden en la sostenibilidad de las comunidades.

CONCLUSIÓN

Durante los años 2013-2015, la escuela del DEPR recibió como apoyo para los maestros y estudiantes las iniciativas del proyecto de lectura y los proyectos de IEARN mediante las clases demostrativas que ofrecieron los estudiantes universitarios maestros en formación, de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico (UPR) en Río Piedras. En estos momentos, la Educación Pública de Puerto Rico requiere que la Universidad de Puerto Rico forme parte de la comunidad escolar y junta, escuela y universidad, desarrollen iniciativas prácticas que se ajusten al entorno social y cultural de cada escuela. De esta manera, se le permite desarrollar ciudadanos sensibles, humanizados y competentes que continúen estudios postsecundarios y sean capaces de reconstruir su sociedad y proponer soluciones viables a los retos que enfrentamos diariamente. Mediante este proyecto, universitarios y comunidad escolar aprendimos la importancia de fortalecer el vínculo entre la UPR y el sistema educativo de Puerto Rico. De esta forma todos salimos ganando.

Como nota importante, deseo añadir que en estos momentos, los que hemos decidido permanecer en Puerto Rico, luego de los estragos que causaron los dos huracanes Irma y María, en septiembre de 2017, nos hemos unido para trabajar en la reconstrucción de la Isla. Esta crisis es una oportunidad que nos ha llevado a repensar el modo de vida familiar, las estructuras sociales, la infraestructura, el uso de los recursos naturales, los servicios esenciales, entre tantos detalles que comprenden la organización de un país. Hoy más que nunca la educación de todos nuestros niños y jóvenes cobra vital importancia. Para ellos, al igual que para todos, las consecuencias de estos fenómenos atmosféricos también han representado una experiencia muy dura de aprendizaje. Es por esto que, en medio del estado de emergencia que se vive en la isla, los maestros, las familias, las universidades y el gobierno se han esforzado para retomar la enseñanza y proveer una educación de calidad, aun cuando las condiciones no son las mismas que antes.

Culmino con una cita de Malala Yousafzai (2013) –estudiante y activista paquistaní, Premio Nobel de la Paz, 2014–: “Un niño, un maestro, un libro y un bolígrafo pueden cambiar al mundo. La educación es la única solución. La educación primero”.

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir* (1ra. ed). Barcelona: Paidós.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2017). *Filosofía educativa*. Recuperado de <http://www.de.gobierno.pr/41-institucion/1141-filosofia-educativa>
- _____. (2016). *Informe de Perfil Escolar Dr. José N. Gándara*. Recuperado de http://intraedu.dde.pr/evaluacion/RC2017/SRC_PERFIL_62497.pdf
- _____. (2013). *Metas y Objetivos*. Recuperado de <http://intraedu.dde.pr/Comunicados%20Oficiales/Metas%20del%20Departamento%20de%20Educación.pdf>
- [Fotografías 1 y 6 de Nannette Portalatín]. (San Juan. 2013). Colección de la autora.
- [Fotografías 2, 3, 4 y 5 de Adelaida Pagán]. (San Juan. 2014). Colección de la maestra Adelaida Pagán.
- García García, E. (2004) *“Estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura” en Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Goodman, K. (1982). “El Proceso de Lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Compiladoras). México: Siglo XXI Editores. p. 13-28.
- Herrera, O. (2008). *Productor de resultados: para pensar, hacer y lograr*. Argentina: Río Negro.
- Instituto de Política Educativa para el Desarrollo Comunitario, Universidad Sagrado Corazón. (2012). *Perfil del estudiante graduado de escuela superior de Puerto Rico*. Recuperado de <http://intraedu.dde.pr/Planificacion%20Curricular/Adquisición%20de%20la%20Lengua/Anejos%20generales/Afiche%20Perfil%20Estudiante.pdf>
- International Education and Resource Network. (2017). *Project book*. Recuperado de <http://www.iearn.org/pages/iearn-project-book>.

Jensen, E. (2013). *Engage Students with Poverty in Mind: Practical Strategies for Raising Achievement*. Alexandria, Virginia: ASCD.

_____. (2009). *Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kid's Brains and What Schools Can Do About It*. Alexandria, Virginia: ASCD.

López Carrasquillo, M. (2010). *Marginados en un mundo de letras: 14 principios para enseñar con amor, compasión y alegría*. San Juan, PR: Divinas letras.

Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es>

Quintana, H.E. (2010). *Didáctica de la comprensión lectora*. Puerto Rico: Ediciones SM.

Ramos Rodríguez, I., Pacheco Sepúlveda, C. & Vargas, Rodríguez, M. (2011). *Colección para la implementación de prácticas educativas en el salón de clases*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.

Rosenblatt, L.M. (1988). *Writing and Reading: The Transactional Theory*. University of Illinois.

Santos-Febres, M. (2009). *Secretos de autora*. San Juan, PR: Ediciones SM.

Smith, F. (1983). "Reading like a Writer". *Language Arts*, 60. 558-567.

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Ed. GRAÓ.

Van Dijk, T. (1995). "De la gramática del texto al análisis crítico del discurso". *BELIAR (Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos)* 2:6.

_____. (1988). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Velázquez Rivera, L. & Figarella García, F. (2015). *La problematización en el aprendizaje: tres estrategias para la creación de un currículo auténtico*. San Juan: Isla Negra Editores.

Yousafzai, M. (12 de julio de 2013). Discurso ante las Naciones Unidas durante el *Día de Malala*, Nueva York. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=H9Hme_Hh1Vo

Juegos lingüísticos y la habilidad comunicativa de los niños y niñas de cinco años de una institución educativa pública de inicial

Linguistic games and the communicative ability of five-year-old boys and girls from an initial public educational institution

RESUMEN

Mgr. Blanca Mejía Bustillos

Institución Educativa 652 de
Supe-Barranca-Perú
blamebustillos@outlook.es

**Dr. Guillermo Príncipe
Cotillo**

Universidad JAIME BAUSATE Y
MEZA
(principeg@hotmail.com)

Recibido
18/08/2018

Revisado
10/10/2018

Aceptado
12/10/2018

El objetivo principal del estudio consistió en demostrar la influencia de los juegos lingüísticos en el desarrollo de las habilidades comunicativas de niños y niñas de cinco años de edad de educación inicial. El enfoque adoptado correspondió al cualitativo; tipo de investigación al descriptivo correlacional; y el diseño, no experimental. Se trabajó con una muestra de 60 niños(as). El criterio de selección fue intencional por tratarse de una población pequeña. Durante el proceso de investigación se puso énfasis en el manejo de un conjunto de recursos lúdicos relativos al manejo del lenguaje con el objeto de desarrollar las capacidades con respecto al uso oral y escrito del mismo, partiendo de la distinción de los sonidos inicial y final de las palabras, sumadas al ejercicio divertido y entretenido del músculo de la boca para facilitar la fluidez del habla. De sus resultados se resume que la aplicación sistemática y organizada de los juegos lingüísticos, tiene relación significativa y fuerte con el desarrollo de las habilidades comunicativas oral y escrita de los niños(as), así como con el desarrollo psico-social, con la formación de la personalidad y con la práctica de los valores sociales básicos.

Palabras clave: *juegos lingüísticos, habilidades comunicativas, técnicas comprensivas, técnicas expresivas*

ABSTRACT

The main objective of the study was to demonstrate the influence of language games on the development of communication skills of children of five years of initial education. The approach adopted corresponded to the qualitative one; the type of research, descriptive correlational; and the design, not experimental. We worked with a sample of 60 children (as). The selection criteria was intentional because it was a small population. During the research process, emphasis was placed on the management of a set of recreational resources related to language management in order to develop the capacities with respect to the oral and written use of the same, starting from the distinction of the initial and final sounds of the words, added to the fun and entertaining exercise of the mouth muscle to facilitate speech fluency. From their results it is summarized that the systematic and organized application of linguistic games has a significant and strong relationship with the development of children's oral and written communication skills, as well as with psycho-social development, with training of personality and with the practice of basic social values.

Keywords: *linguistic games, communicative skills, comprehensive techniques, expressive techniques.*

INTRODUCCIÓN

En el diario quehacer de la actividad lectiva de los docentes de educación básica regular y, particularmente, de quienes trabajan en el nivel Inicial, uno de los problemas más frecuentes con los que se enfrentan es con la dificultad de desarrollar las competencias comunicativas de niños y niñas de cinco años de edad, ya sea al nivel oral así como en el escrito. Esta dificultad, según se deduce de las disposiciones legales emanadas de las autoridades gubernamentales, debe resolverse con la participación compartida de los dos agentes principales y directos del proceso enseñanza aprendizaje, esto es, los docentes y los alumnos, y teniendo en cuenta la mejor predisposición de ambos elementos para preservar la calidad educativa del país.

Sin embargo, en la praxis educativa diaria, ello no ocurre así. Según experiencia acumulada como docente de aula desde mucho tiempo atrás, en la aplicación de cualquier estrategia didáctica para viabilizar los procesos de enseñanza aprendizaje, se superponen un conjunto de factores administrativos del entorno educativo, los mismos que influyen directa e indirectamente, no solo en el desarrollo de las capacidades comunicativas de los niños y niñas, sino también en la formación integral de los mismos.

Uno de estos factores y quizás el más importante se concentra en torno al diseño e implementación de los currículos de estudio. En efecto, este recurso tal como está concebido y diseñado actualmente resulta ser limitativo, en tanto que se ha elaborado y sigue elaborándose a partir de la visión de los entes administrativos del Gobierno Central, es decir de los organismos concentrados en la capital y, por lo tanto, distante y extraña a las necesidades particulares, propias de los niños y niñas, así como del alumnado en general. Resulta de esta visión unilateral, la formalización del currículo ha devenido en procesos desafortunados, es decir en la implementación de una experiencia ajena a la realidad particular de los estudiantes, particularmente de los infantes de educación inicial.

A tales dificultades se suman otros factores que lindan con lo social, lo económico, lo cultural y acaso también lo estrictamente familiar. En este sentido, en lo que respecta al primero, por ejemplo, se generan problemas de marginación, de exclusión y hasta de racismo; en lo segundo, afectación por el alto costo de la educación, manifestados en el uso limitado de los medios tecnológicos o inaccesibilidad al mismo; y en lo tercero, son proclives a ser afectados por problemas de diversidad cultural, del multilingüismo

o de la heterogeneidad de costumbres y hábitos; hechos que terminan generando a veces desencuentros, desánimos e inseguridad del alumno.

Esta incongruencia puede constatarse fácilmente y con meridiana claridad al revisar los temas o contenidos insertados en los currículos y los respectivos planes de estudio. Dichos contenidos, en la mayoría de los casos, responden a hechos extraños a la realidad del alumno e inclusive a experiencias ejecutadas en el contexto extranjero, sin la debida evaluación crítica de las bondades que podrían tener para impulsar el aprendizaje de un universo tan sensible, como es el caso de los niños o niñas que se encuentran en pleno proceso de formación.

Otro imponderable que también influye en el desarrollo de la capacidad comunicativa de los niños y niñas, está en relación a la falta de especialización de los docentes en el área de la educación inicial. Por esta falencia se improvisan docentes de aula que, en lugar de viabilizar el cumplimiento de la responsabilidad pedagógica especializada, terminan afectando el mismo proceso formativo de los niños particularmente en lo que respecta al desarrollo de sus capacidades de manejo del lenguaje.

Por esta razón, como una propuesta de solución a aquellos procesos de enseñanza aprendizaje limitativo y hasta coercitivo que se vienen implementando en las instituciones educativas particularmente públicas, en el presente estudio se postula por una didáctica específica. Una didáctica que pondere el manejo de un conjunto de estrategias de carácter lúdico ajustada a las necesidades de desarrollar el manejo fluido, sistemático y racionalizado del lenguaje oral y escrito; con claro supuesto que, a través de dichas actividades, se puede rescatar la capacidad comunicativa de los niños desde la temprana edad, es decir a partir de su conectividad con la realidad o experiencias acumuladas desde el hogar.

Como resultante de esta propuesta se puede afirmar, sin temor a equívoco, que la aplicación de los juegos lingüísticos como estrategia para desarrollar las competencias comunicativas de niños y niñas han resultado altamente positivas, en tanto que ha permitido resolver simultáneamente dos dilemas básicos. El primero, superar la timidez y reforzar su desenvolvimiento por sí mismo con respecto al manejo del lenguaje. El segundo, en tanto que en esta edad el aprendizaje del lenguaje está todavía en su proceso inicial, la práctica de los juegos verbales a partir de su carácter lúdico, ha facilitado el desarrollo de su pensamiento, de su expresión oral, de su comprensión y el consiguiente incremento, acaso acelerado, de su vocabulario.

Para este efecto, durante el proceso de desarrollo de la investigación se ha utilizado un conjunto de materiales didácticos especializados y elaborados bajo el principio de que dichos materiales de aprendizaje deben contextualizarse a la realidad directa e inmediata de los niños, esto con el objeto de facilitar fluida y progresivamente, así como sistemática y organizada, su capacidad de comunicación con los demás.

Las fuentes o referencias teóricas que se ha tomado en cuenta como soporte del presente estudio han sido, entre otras, la de Sigcha (2010) quien elaboró y aplicó un manual de ejercicios para desarrollar el lenguaje oral de los niños y niñas de 5 a 6 años de edad en una escuela mexicana. Como parte de sus resultados se recomienda: “hacer 18 intervenciones en el contexto lingüístico y extralingüístico del intercambio verbal, del tema de conversación, las actitudes y motivaciones de los participantes, al igual que las informaciones sobre la organización formal de los enunciados y las palabras que lo componen efectuar” (p. 67). Al respecto, sin embargo, es necesario hacerse la siguiente pregunta: ¿es suficiente las 18 intervenciones de intercambio verbal para decir que los niños o niñas han llegado a desarrollar sus habilidades comunicativas? Nosotros creemos que no, en tanto que dicho aprendizaje implica un proceso continuo y permanente que cubre todo el ciclo de crecimiento psicofísico del niño. La aplicación de las experiencias didácticas de comunicación deben tener también carácter permanente, es decir debe cubrir todo el proceso de desarrollo Inicial y Básica Regular de la Educación.

Otro referente teórico, que ha merecido ser tomado en cuenta, es la de Oña y Muñoz (2009). Dichos autores también han trabajado con niños y niñas de 5 a 6 años de edad, pero dando énfasis en la práctica del diseño de los juegos didácticos para conseguir el perfeccionamiento de las posibilidades comunicativas de los niños pero, he ahí la diferencia, “a partir de gestos simbólicos representacionales y su significatividad” (p. 19), es decir a partir de las estrategias de comunicación no verbal. Hecho que implica aceptar, que la construcción de la comunicación verbal se constituye en una segunda instancia dentro del proceso de aprendizaje del lenguaje. De ahí que podemos concluir afirmando que toda propuesta didáctica de aprendizaje de la comunicación verbal debe ser simultánea a los gestos, a la expresión y a la comprensión de significados.

Por lo demás, no abundan en el país estudios específicos sobre el tema de los juegos verbales como fuentes didácticas de aprendizaje de la comunicación; sin embargo, se ha podido ubicar algunos temas conexos, como sobre la comunicación oral (uso oral del lenguaje), el desarrollo del lenguaje, los juegos orales, etc. De estos trabajos

resulta útil mencionar el estudio realizado por Villalba (2011) quien ha desarrollado investigación en nivel cuasi experimental (con un grupo experimental y otro de control). De sus resultados se resumen que “los juegos verbales como estrategias desarrollan la capacidad de comunicación oral, la articulación en la pronunciación y la coherencia de las palabras, el desarrollo de la audición, de la voz, de la entonación y gestos, la confianza y la seguridad al expresarse espontáneamente” (p. 79).

Siendo así, sobre la base de estas u otras propuestas teóricas, las mismas que se han ampliado en el marco teórico del texto original y las fuentes que respaldan la consistencia teórica de las variables de estudio, se ha formalizada la hipótesis en los términos siguientes:

1. Hipótesis general

La aplicación sistemática de los juegos lingüísticos tiene relación significativa y fuerte con el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y niñas de 5 años de edad de Educación Inicial n° 652 de Supe-Barranca, en 2014.

Hipótesis específicas

HE1. El uso de las técnicas de comprensión influye en el desarrollo de las habilidades básicas de escuchar de los niños y niñas de 5 años de edad de Educación Inicial N° 652 de Supe-Barranca, en 2014.

HE2. El uso de las técnicas expresivas influye en el desarrollo de las habilidades de hablar, de leer y escribir de los niños y niñas de 5 años de edad de Educación Inicial N° 652 de Supe-Barranca, en 2014.

2. Métodos y materiales

El enfoque adoptado para la recopilación y tratamiento de las fuentes de información necesarias para la ejecución de la investigación han sido de carácter cualitativo; el tipo de estudio, descriptivo correlacional; y el diseño no experimental y de carácter transaccional; la población y la muestra de estudio, 60 niños y niñas seleccionados intencionalmente, siguiendo “el procedimiento no probabilístico” sustentado por Hernández et al (2015, p. 189), en tanto que se trabaja con una población pequeña.

El procedimiento metodológico seguido ha sido el de carácter lúdico, de entretenimiento y orientado siempre al desarrollo creativo del lenguaje. Con este propósito, dentro de

las técnicas de comprensión y manejo de la capacidad comunicativa, se ha organizado progresivamente un conjunto de ejercicios verbales como el uso de trabalenguas, de las frases con rima, la repetición de canciones y presentación de cuentos breves de fácil asimilación o retención de su contenido. Como resultado, se ha conseguido desarrollar las capacidades de hablar, escuchar, leer y escribir de los niños y niñas que participaron en dicha experiencia.

Los materiales utilizados estuvieron concentrados en relación al uso diversificado de los ejercicios prácticos, pero en tanto contextualizados a la situación particular de los niños como, por ejemplo, el uso de papelotes, pizarra acrílica, guías de actividades pormenorizadas, según las exigencias previstas en las dimensiones e indicadores de estudio respectivos. Para este efecto, los instrumentos utilizados fueron validados previamente por juicio de expertos.

De igual manera, en lo que respecta a las técnicas expresivas, se organizaron actividades relacionadas a los siguientes ejercicios de aprendizaje: juego de roles, de dramatizaciones, de ejercicios bucales, de fonación (diferenciación del tono o acentuación), juegos expresivos (diferenciación de la melodía del habla), ejercicio buco-facial con el objeto que los niños y niñas se habitúen en la correcta pronunciación del sonido de las palabras; hechos que terminaron finalmente con la incrementación del léxico personal de los mismos.

Y para registrar dichos ejercicios se dispuso básicamente de una lista de cotejo, en la que se iba registrando el resultado de 40 indicadores previstos en la guía de actividades de aprendizaje, cuyos datos después de haberse aplicado en el semestre académico comprendido, entre abril a julio, arrojaron resultados teniendo en cuenta el siguiente rango previsto: inicio, en proceso y logro previsto. De ahí que a manera de resumen, se puede concluir afirmando que, la mayoría de los niños y niñas se ubicaron en nivel de proceso; en menor porcentaje, en inicio; y en el logro previsto, una cantidad casi insignificante.

3. Resultados

3.1. Análisis descriptivo de las variables

El primer paso consistió en medir la frecuencia de la variable independiente: los Juegos Lingüísticos” de los niños y niñas de 5 años de edad de la Institución Educativa de Educación Inicial N° 652 de Supe-Barranca. De sus resultados se obtuvo la respuesta

de que los niños y niñas de 5 años de edad estudiados, “el 65% están en proceso; el 20% se encuentran en inicio; y 15% alcanzaron el logro previsto.

Además, en lo que respecta a dicha variable, se procedió a medir la frecuencia de sus respectivas dimensiones. La primera correspondió a la dimensión de “Técnicas comprensivas”. De sus resultados, se obtuvo la respuesta que “el 68.3% se encuentran en proceso; el 21.7% en inicio; y 10 % alcanzaron el logro previsto” (p. 57). La segunda medición correspondió a la dimensión “Técnicas expresivas”. De sus resultados, se obtuvo la respuesta que “el 50% están en proceso; el 45.0% en inicio; y 5.0 % en logro previsto” (p. 57).

El segundo paso consistió en medir la frecuencia de la variable dependiente: las “Habilidades comunicativas” de los niños y niñas de 5 años de edad de la Institución Educativa de Educación Inicial N° 652 de Supe-Barranca. De sus resultados se colige que, con respecto a al desarrollo de las habilidades comunicativas, “el 53.3% están en proceso; el 41.7% se encuentran en inicio; y el 0.5 % en el logro previsto” (p. 58).

Dentro de esta variable se procedió también a medir la frecuencia de sus respectivas dimensiones. La primera correspondió a la “dimensión escuchar”. De sus resultados se deduce que: el “51 (85%) se encuentran en proceso de escuchar; 9 (15%) se encuentran en la etapa de inicio; y ninguno (0%) en el logro previsto” (p. 59); con los que queda demostrado que la habilidad de escuchar se convierte en la mejor destreza lograda por la población estudiantil y de la dimensión de “leer”, se resume que el “52 (86.7%) se encuentran en proceso de narrar con claridad los acontecimientos e ideas; 11 (11.7%) se encuentran en inicio; y solo un niño o niña (1.7%) se encuentra en el nivel óptimo de logro previsto” (p. 60). Asimismo en la dimensión de “escribir”, se deduce que “32 de niños o niñas (53.3%) se encuentran en proceso de leer; 16 (26.7%) en la etapa de inicio de leer; y 12 niños o niñas (20.0%) se encuentra en el nivel óptimo del logro previsto” (p. 61).

3.2. Resultados inferenciales

3.2.1 Prueba de normalidad

La Tabla 1 que se inserta, presenta los resultados de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (K-S), con respecto a las variables y las dimensiones. Se observa que el valor de significancia asintótica (P) es mayor al nivel de significancia establecida ($p < .05$), en el ajuste de la variable habilidades comunicativas y de las dimensiones: técnicas expresivas y técnicas de leer; por lo tanto, no hay diferencia significativa con la distribución normal; es decir, la configuración de la variable y dimensiones tienen distribución normal y por lo tanto se puede efectuar su comparación. La otra variable, correspondiente a los juegos lingüísticos, así como a sus respectivas dimensiones, como las técnicas de comprensión, de escuchar, de hablar y de escribir, no se aproximan a la distribución normal; por lo tanto, dichas correlaciones se realizaron con la prueba estadística no paramétrica: Coeficiente de Correlación de Spearman.

Tabla 1

Resultados de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables y dimensiones de estudio.

Variables/Dimensiones	K-S	P
Juegos Lingüísticos	1.773	.004
Técnicas Comprensivas	2.035	.001
Técnicas expresivas	.878	.423
Habilidades comunicativas	1.223	.101
Escuchar	1.884	.002
Hablar	2.329	.000
Leer	1.291	.071
Escribir	1.781	.004

Nivel de Significancia

** Significativo ($p < .05$)

*** Muy significativo ($p < .01$)

3.2.2. Juegos lingüísticos y habilidades comunicativas

Hipótesis general

H₀: No existe relación significativa entre los juegos lingüísticos y las habilidades comunicativas en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 652 de Supe-Barranca, en 2014.

H₁: Existe relación significativa entre juegos lingüísticos y habilidades comunicativas en los niños y niñas de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 652 de Supe-Barranca, en 2014.

Tabla 2

Correlación de Spearman entre los juegos lingüísticos y habilidades comunicativas

			Juegos Lingüísticos	Habilidades Comunicativas
Rho de Spearman	Juegos Lingüísticos	Coefficiente de correlación	1,000	.986**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	60	60
	Habilidades Comunicativas	Coefficiente de correlación	.986**	1,000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	60	60

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

Como se observa en la Tabla 2, podemos afirmar que existe una relación muy fuerte y perfecta entre los juegos lingüísticos y las habilidades comunicativas de los niños y niñas de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 652 de Supe-Barranca, en 2013. (sig. bilateral = 0.000 < 0.05; Rho = 0.986). Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

3.2.3 habilidades comunicativas y técnicas comprensivas

H₀: No existe relación significativa entre habilidades comunicativas y técnicas comprensivas de los niños y niñas de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 652 de Supe-Barranca, en 2014.

H₁: Existe relación significativa entre habilidades comunicativas y técnicas comprensivas en los niños y niñas de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 652 del distrito de Supe provincia de Barranca 2014.

Tabla 3

Correlación de Spearman entre habilidades comunicativas y técnicas comprensivas

			Habilidades comunicativas	Técnicas comprensivas
Rho de Spearman	Habilidades Comunicativas	Coefficiente de correlación	1,000	.945**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	60	60
	Técnicas Comprensivas	Coefficiente de correlación	.945**	1,000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	60	60

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

Como se observa en la Tabla 3 podemos afirmar que existe relación muy fuerte y perfecta entre habilidades comunicativas y técnicas comprensivas de los niños y niñas de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 652 de Supe-Barranca, en 2013. (sig. bilateral = 0.000 < 0.05; Rho = 0.945). Por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

3.2.4 habilidades comunicativas y técnicas expresivas

Hipótesis específica 2

H₀: No existe relación significativa entre las habilidades comunicativas y las técnicas expresivas en los niños y niñas de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 652 de Supe-Barranca, en 2014.

H₁: Existe relación significativa entre las habilidades comunicativas y las técnicas expresivas en los niños y niñas de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 652 de Supe-Barranca, en 2014.

Tabla 4

Correlación de Spearman entre habilidades comunicativas y técnicas expresivas

		Habilidades comunicativas	Técnicas expresivas
Rho de Spearman	Habilidades Comunicativas	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.974**
		N	.000
	Técnicas expresivas	Coeficiente de correlación	60
		Sig. (bilateral)	60
		N	.974**
		.000	1,000
		60	60

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

De lo observado en la Tabla 4, se puede afirmar que existe relación muy fuerte y perfecta entre las habilidades comunicativas y las técnicas expresivas de los niños y niñas de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 652 de Supe-Barranca, en 2014. (sig. bilateral = 0.000 < 0.05; Rho = 0.974). Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

DISCUSIÓN

Los resultados alcanzados, tal como se ha demostrado en las respectivas tablas de análisis descriptivo de variables y así como en las de contrastación de hipótesis, han confirmado que la puesta en práctica de los juegos lingüísticos como estrategias didácticas para desarrollar las estrategias comunicativas en el nivel oral y escrita de los niños y niñas de cinco años de edad, han resultado altamente positivas y fuertes; ya que, según los niveles o categorías previstas en la tabla de evaluación correspondiente, el 53.3% se han ubicado en el nivel “de proceso”; hecho que indica que el aprendizaje ha seguido un curso ascendente, sostenido y significativo; y el 41.7% en el nivel “de inicio”, donde también se percibe que el aprendizaje ha sido ascendente, ya que la diferencia entre ambos niveles es muy cercana (7 %); y solo 0.5% han alcanzado el nivel de “logro previsto”, la misma que debe entenderse como un desarrollo de capacidad excepcional; aplicados solo en el primer semestre académico de 2014 (17 semanas).

Sin embargo, es bueno recalcar respecto al margen de diferencia entre los dos primeros grupos: 53.3% el primero y 41.7% el segundo. Ellas indican que son escasamente el 7% de diferencia. La validez de las hipótesis planteadas, al haber verificado que la aplicación de los juegos lingüísticos como estrategia didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas de los niños y niñas de cinco años de edad, han sido altamente positivas y fuertes; ya que los resultados aludidos no destacan justamente por su diferencia sino, más bien, por su proximidad. De ahí que desde el punto de vista general y, siguiendo a Piaget (1986) como se citó en Nevado (2008), podemos afirmar que el aprendizaje del lenguaje de los niños debe concordarse a la actividad lúdica de los mismos, es decir debe formar parte de los "juegos de ejercicio" (p. 4). Este postulado, como se habrá podido deducir del párrafo precedente, es pues acertado, ya que pondera el principio de que la enseñanza aprendizaje del niño debe asociarse a lo que más le atrae por su edad, esto es, el juego. Propuesta que ha sido asumida y verificada en la ejecución del trabajo que motiva el presente. Otro estudio que merece rescatarse, son los resultados alcanzados por uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo humano, Vygotsky quien sostuvo la teoría de que ya en los primeros años del niño se inicia el proceso de convergencia entre el lenguaje y el pensamiento, y por lo tanto la práctica de aquél está asociado al desarrollo de su inteligencia (pensamiento). Por esta razón la función de esas dos dualidades, estrechamente ligadas con son el "educador y el aprendiz", debe encaminarse en la misma dirección; ya que el niño "aprende a hablar hablando, esto supone saber usar el lenguaje más que conocer las reglas que la rigen" (p. 93). Hecho que pondera el principio de que la elección de las estrategias didácticas para impulsar el manejo del lenguaje debe iniciarse incluso desde los primeros años en que los niños y niñas empiezan a articular las palabras.

Pero el punto de vista que más se aproxima a los resultados alcanzados en la presente investigación, es lo sustentado por Sánchez et al (1996), citado por Roca (2013), quienes manifestaron que, en el desarrollo de la capacidad comunicativa, "el juego es una actividad que favorece el desarrollo del lenguaje. Los niños/as, mientras juegan, hablan constantemente [...] Cuando el niño/a comienza a hablar le gusta jugar con el lenguaje, deforma los sonidos o las palabras, habla con los labios juntos o con la boca abierta, dice palabras al revés" (p.15).

En efecto, el proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje debe ajustarse pues a las facultades naturales que posee el niño, es decir al juego, justamente por su condición de niño. Propuesta que debe tenerse en cuenta, como se ha hecho en el presente estudio, como uno de los factores influyentes en el proceso de enseñanza

aprendizaje del lenguaje, pero en tanto se la asocie también a otros factores de mayor peso conceptual.

Otra propuesta que se asemeja a lo ejecutado en el presente estudio, es la de Villalba (2011) quién, según se desprende de los resultados insertados en su estudio, ha manejado mayor número de indicadores en comparación a otros revisados hasta aquí. La categoría o variable causal que la ha servido de base es “Los juegos verbales”, la misma que le ha permitido desarrollar los siguientes indicadores: “la comunicación oral, la articulación en la pronunciación y coherencia de las palabras, el desarrollo de la audición, de la voz, de la entonación y gestos, la confianza y seguridad al expresarse espontáneamente” (p. 79).

En nuestro estudio se ha manejado y puesto en práctica también un buen número de indicadores lingüísticos y, acaso de mayor consistencia lúdica como, por ejemplo: el “ritmo, pulso, acento, dramatización, ejercicios bucólico faciales y ejercicios de fonación” (p. 24), y en tanto relacionados a las actividades de entretenimiento o juego, con el objeto de facilitar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y niñas, ya sea desde el punto de vista oral así como el escrito. De ahí que podemos afirmar, sin temor a equívoco, que la novedad y originalidad de los resultados alcanzados en el presente trabajo, se ha sustentado en torno a los indicadores que a continuación se explicitan: con el “ritmo”, se ha inducido en los niños y niñas el sentido de la cadencia y compás en la asociación de los sonidos; con el “pulso”, el movimiento y distribución armónica del sonido de las palabras; con el “accento”, la pronunciación adecuada de los fonemas; con la “dramatización”, la representación creativa de los contenidos percibidos por ellos mismos; con los “ejercicios bucólico-faciales”, la correcta articulación y pronunciación de las sílabas; y con los “ejercicios de fonación”, la distinción o diferenciación de los fonemas para una correcta organización de las palabras.

Larco (2007) también ha aplicado nuevas estrategias didácticas en su estudio, pero enfocados específicamente al desarrollo de la habilidad comunicativas de los niños bajo la denominación de: “Programa de desarrollo de la inteligencia lingüística para favorecer procesos mentales a través de la lectura y escritura” (p. 67). Aquí, lo que se ha pretendido medir, según se puede deducir de sus objetivos insertados, son los “procesos mentales” básicos, es decir la capacidad de comprensión lectora. Hecho que resulta pues un proceso mayor y más complejo, que la pura ejercitación del niño o niña en el manejo de la pronunciación u organización lexical. Siendo así, en

nuestro trabajo dicho proceso mental ha estado asociado también al procedimiento de conocimiento y manejos del lenguaje pero, he aquí la diferencia, a partir de la actividad lúdica. Además, otro estudio que se asemeja a lo realizado en la presente investigación, es el de Gamarra y Saldaña (2012), quienes concentraron su estudio sobre la base de la aplicación de los "roles" de los niños y niñas de 5 años de edad. Para este efecto, utilizaron como variable de estudio, "Los roles del niño". A diferencia del estudio realizado en nuestro caso, ellos se concentraron más bien en la discriminación auditiva de los "sonidos onomatopéyicos de su entorno", así como en el desarrollo de las habilidades fonológicas siguientes: "silabeo de palabras: directas, inversas, trabadas, simples y complejas, sean estas largas o cortas, así como seguir la secuencia fonética de frase y oración [...] desarrollo de: rimas, trabalenguas, poesías, canciones, como las actividades literarias que despiertan interés y atención y concentración, especialmente en los más inquietos" (p.23). Sin embargo, de los indicadores aludidos, habría la necesidad de precisar el alcance conceptual de la categoría "actividades literarias". A nuestro parecer, así como está insertada en el texto, dicho tratamiento resulta muy ambiguo y alude a un conjunto ilimitado de acciones que puedan adoptarse para dinamizar el manejo del lenguaje. En el caso nuestro, dicho tema ha sido asumido en el aspecto concreto de la ejercitación fonética y escritural breve e inicial del lenguaje. Por eso tal vez esta sea uno de los retos que pueda derivarse de nuestro estudio, es decir la necesidad de insistir en el manejo de las categorías literarias no solo para coadyuvar en el uso de estrategias sobre el manejo oral y escrito del lenguaje, sino también para generar acaso la opción de creación estética en nuestros alumnos.

En conclusión, sobre la base de las consideraciones aludidas, podemos reafirmar sin temor a equívoco que, la aplicación de los juegos lingüísticos como estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de manejo del lenguaje de los niños y niñas de cinco años de edad, ya sea desde el punto de vista oral así como del escrito, han sido altamente positivas y fuertes; cuyas pruebas se sustentan en las tablas de descripción de variables así como en las de contrastación de hipótesis, ya explicitadas en los rubros precedentes.

REFERENCIAS

- Cruz, J. (2013). *Influencia del programa IBM Kidmart en el desarrollo de las habilidades comunicativas*. Lima: Universidad Privada César Vallejo.
- Larco, M. (2007). *Programa de desarrollo de inteligencia lingüística para favorecer procesos mentales a través de la lectura y escritura en niños de primer año de educación básica*, en Jardines de infantes fiscales del sector Inca de Quito. Universidad Tecnológica Equinoccial. Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ute.edu.ec/handle/123456789/7661>
- Nevado, Ch. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. Marco. Revista de didáctica ELE. N° 7: 1-14.
- Oña, S. y Muñoz, M. (2009). *Perfeccionamiento de la comunicación en niñas/os de cinco a seis años que asisten al círculo infantil basados en juegos didácticos*. Unidad Académica de Ciencias Administrativas y Humanísticas. UTC. Latacunga. Recuperado de <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/323>.
- Piaget, J. (1968/1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño* (I). Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Roca, E. (2013). *La estimulación del lenguaje en educación infantil: un programa de intervención en el segundo ciclo de educación infantil*. Escuela Universitaria de Magisterio. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3226/1/TFG-B.241.pdf>
- Sigcha, M. (2010). *Elaboración y aplicación de un manual de ejercicios para desarrollar el lenguaje oral de niños y niñas de 5 a 6 años*. Escuela de práctica docente "Agustín Albán" del cantón Pujilí Barrio Guápulo, periodo escolar 2009-2010. Unidad Académica de Ciencias Administrativas y Humanísticas. UTC. Latacunga. Recuperado de <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/279>.
- Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Villalba, A. (2011). *Aplicación de los juegos verbales como estrategia en el desarrollo de la comunicación oral a niños de primer grado de la I.E." PERÚ BIRF de Juliaca-Puno*

Fe, don y compromiso

Faith, gift and commitment

“Creo en Dios como un ciego cree en el sol;
no porque lo ve, sino porque lo siente” (Phil Bosmans).

“Dios creó el mundo como el mar ha hecho los continentes: retirándose” (Holderlin).

RESUMEN

Dr. Marino Latorre Ariño
Universidad Marcelino Champagnat
2018
Perú

Recibido
4/ 08/2018

Revisado
05/09/2018

Aceptado
13/10/2018

El presente artículo trata de la fe y las creencias religiosas, su significado y la posibilidad racional del hecho religioso. Se plantean y discuten argumentos a favor y en contra del acto de fe. Se describen la posibilidad y características del acto de fe y se analizan posturas adecuadas e inadecuadas ante el Absoluto. La razón y la fe son las dos alas con las cuales el espíritu humano se eleva hacia la contemplación de la verdad. Se concluye postulando que al “Dios escondido” solo se le puede conocer a través de la experiencia de fe personal --*Nihil intelligitur nisi diligitur*-- (Solo se comprende lo que se ama) de san Agustín.

Palabras clave: *compromiso, fe, Dios, don, gracia, razón*

ABSTRACT

This article is about faith and religious beliefs, their meaning and the rational possibility of religious fact. Arguments are raised and discussed for and against the act of faith. The possibility and characteristics of the act of faith are described and the appropriate and inadequate positions before the Absolute are analyzed. Reason and faith are the two wings with the human spirit rising towards the contemplation of the truth. The conclusion is that “Hidden God” might only

be known through the experience of personal faith --Nihil intelligitur nisi diligitur-- (you only understand what you love) by Saint Augustine.

Keywords: *commitment, faith, God, gift, grace, reason*

RÉSUMÉ

Le présent article traite de la foi et des croyances religieuses, leur signification et la possibilité rationnelle du fait religieux. Il existe des controverses sur la croyance. On décrit la possibilité et les caractéristiques de l'acte de foi et on analyse les postures adéquates et inadéquates avant l'absolu. La raison et la foi sont les éléments fondamentaux sur lesquels l'esprit humain se base jusqu'à la contemplation de la vérité. On conclut en postulant que le Dieu caché ne peut être seulement connu à travers l'expérience de la foi personnelle --Nihil intelligitur nisi diligitur-- (On comprend ce qu'on veut) de saint Augustin.

Mots clés: *compromis, foi, Dieu, don, grâce, raison*

1. La fe es un don y un compromiso

Aristóteles (siglo IV a.C.) comienza la *Metafísica* afirmando: "Todos los hombres, por naturaleza, desean saber". El ser humano es un buscador de conocimiento de sentido y de verdad, y ante la pregunta por el *sentido total de la vida*, el hombre puede quedar azorado y como descentrado, pero no puede escabullirse del intento de buscar una respuesta.

Hay únicamente tres posibles caminos o salidas para responder al sentido de la vida:

- ✓ contestar "no lo sé" e intentar ir viviendo como pueda en su ignorancia confesada (*agnosticismo*);
- ✓ afirmar que en el fondo nada tiene sentido ni valor, que todo es puro azar y, en definitiva, un absurdo (*nihilismo-ateísmo*);
- ✓ afirmar que todo ha de tener un sentido último, un fundamento y una razón de ser; que ha de haber un principio de explicación última o primera del mundo y de la vida; un principio que lo explica todo sin que él se haya de explicar por nada, que a la vez es la necesidad y la gratuidad primera, la gracia inicial, el dato fundamental y único del que todo se deriva (*teísmo*) (Vives, 1988, p.18).

Ante esta situación cada sujeto ha de hacer una opción estrictamente personal, aunque no gratuita y arbitraria. Habrá quien crea que no puede salirse de aquel camino oscuro de la confesada ignorancia. Otros creerán que pueden ir más adelante y afirmar el absurdo total de todo. Se podría preguntarle, entonces, desde dónde se afirma el absurdo y si no será igualmente absurda la misma afirmación de que todo es un absurdo total. Finalmente, habrá quien crea que lo más razonable es admitir un principio primero de comunicación, de ser y de sentido; principio, este, que no es directamente conocido ni experimentado como tal; pero, que ha de ser postulado, exigido, afirmado, para que el ser, la vida y el mundo no sea absolutamente ininteligible. A este principio los hombres le dan un nombre que, de momento, quizás solo es una especie de cifra o denotación cómoda para referirnos a aquel o aquello que realmente hemos de decir que no conocemos: lo llaman "Dios" y todos sus seudónimos.

Ante todo hemos de afirmar, con De Lubac (1966, p. 9), que "el acto de fe es el más libre de todos los actos, y también que la expresión de fe es la expresión más

personal” [...] “La fe es abandono [...] La fe debe participar del privilegio de la caridad; no intenta en modo alguno tomar su objeto, acapararlo; al revés, se disuelve en él” (p. 9). De poco sirven los dogmas para fundamentar la fe. “Si falta el espíritu, el dogma es un mito (un panteón de verdades) y la Iglesia un partido” (p. 11). “Debemos a Dios el libre don de nosotros mismos. Le debemos un consentimiento íntimo, un amor, que solo es posible si Dios es amor y ha sido el primero en amarnos” (p. 14).

Serrahima (1967, p. 27) analiza y describe el razonamiento de la tercera opción (teísmo). La aceptación –dice el autor-- de una causa y de un origen misterioso resulta para mí más razonable y me satisface más que la admisión de una misteriosa ausencia de causa y de origen, o que la afirmación –igualmente misteriosa– de una necesaria e insuperable ignorancia de cualquier causa y de cualquier origen. Viene a ser lo que afirmaba Mounier: “El Absurdo es absurdo”. Para decirlo con palabras de Capdevila “me siento inclinado a preferir los misterios de Luz a los misterios de Tinieblas”. Es, por tanto, la razón misma, y no la sola fe, la que; puesto a decidir sobre el fundamento de la realidad, me pide admitir una misteriosa pero positiva existencia absoluta, y a huir de la admisión de un vacío caótico que sería, al menos, igualmente misterioso. Esta es una opción misteriosa, amorosa y razonable. En definitiva, todo parece venir a parar aquí: *decidir si se puede preferir un misterio de Luz a un misterio de Tinieblas*. Porque Dios, ciertamente, es postulado como desconocido, como inexplicable, como misterio, como “lo totalmente otro” de lo que el hombre puede pensar o imaginar, pero es un misterio de Luz. La alternativa no elimina el misterio; solo postula el misterio del Absurdo con mayúscula, un misterio de tinieblas.

Intentando llegar al fondo de lo que puede hacer que el hombre tome una u otra actitud, podríamos decir que todo depende de la capacidad de amar; de amarse a uno mismo, de amar el mundo, de amar la inteligencia, de amar la realidad; toda realidad. Y con esto vuelvo al viejo principio agustiniano: *Nihil intelligitur nisi diligitur* (sólo se comprende lo que se ama). Haciendo una especie de paráfrasis de San Juan, podemos decir que, “si no amamos el mundo que vemos, ¿cómo podremos amar a Dios, a quien no vemos?” (cf. Jn. 4, 20).

Crear en Dios significa amar tanto la realidad del mundo, realidad que no se puede declarar inconsistente o absurda, como la propia inteligencia y la inteligibilidad parcial de lo que ella va descubriendo en las cosas de este mundo, que no se pueda aceptar que el fin de todo sea solamente como un castillo de fuegos artificiales que se desvanece en la oscuridad. Significa amar tanto la verdad –que no se pueda admitir

que todo sea solamente un juego de apariencias montado sobre la nada-, como amarse a uno mismo que no puede resignarse a ser una partícula fortuita de un no-se-sabe-qué, sin sentido ni valor. En definitiva, es aceptar vivir y amar el misterio de la existencia.

Crear en Dios no es negar al hombre, la inteligencia y el mundo. Es tener el atrevimiento de amarlos y reafirmarlos en medio de la precariedad. Solo el que mantiene su inteligencia y su corazón abiertos al infinito que buscan y reclaman, llegará a afirmar el Infinito. La sed demuestra la existencia del agua”, dice Werfel (citado por Viktor Frank, 1875). “De noche iremos, de noche/ sin luna iremos sin luna/ que para encontrar la fuente/ solo la sed nos alumbr...” (Rosales, 2010). Es conocida la frase de San Agustín: “Señor, nos has hecho para Ti y nuestro corazón está inquieto hasta que descansa en Ti” (Confesiones, 2018, libro I). El hombre que se entrega al dinamismo que bulle dentro de sí no se llena con menos que el infinito, y si quiere matar aquel dinamismo, deja de ser hombre.

No se trata de creer por creer cualquier cosa. No se puede creer en Dios “porque sí”, por una opción arbitraria, caprichosa, infundada, tomada con conciencia de que igualmente podría uno tomar la opción contraria. Creer “porque sí”, es, en definitiva, creer en la propia fe y esto ya no es creer en Dios: es creer en sí mismo (Vives, 1988, p. 15).

Jean Paul Sartre (1905-1980) fue un filósofo cuyo pensamiento existencialista tuvo una gran influencia en el mundo académico después de la Segunda Guerra Mundial. Sartre parte de un ateísmo declarado: “El hombre es nada más que lo que él hace de sí mismo. Ese es el primer principio del existencialismo”. La vida del hombre no tiene más fundamento que él mismo. La libertad soberana del hombre es poder determinar lo que somos y queremos hacer con nuestra vida, porque el hombre está condenado a ser libre. Y, ¿qué es lo que somos? No lo sabemos; puesto que, el ser humano está en un constante proceso de llegar a ser; en consecuencia “la naturaleza humana no existe, ya que no existe ningún Dios” que nos provea de un sentido adecuado para ella. Según Sartre, el hombre es nada; es una pasión inútil.

Observemos que cuando Sartre toma como punto de partida a este hombre que no tiene naturaleza, --pues ha expulsado a Dios del sistema de referencia-- termina reduciendo a la nada al ser humano. “Todo es absurdo: el parque, la ciudad, yo mismo. Si te percatas de ello, se te revuelve el estómago y todo empieza a flotar” (citado por Michelén (2009). Sartre describe este sentimiento como “la náusea”, título de la primera y más famosa de sus novelas.

Pero, como señala el filósofo Pieper, (citado por Michelén, 2009),

Nadie en el mundo podría llevar una vida consecuente con la idea del absurdo absoluto. Si todo es absurdo, ¿cómo puede hablar Sartre de libertad, justicia y responsabilidad en el ser humano? Además, si el mundo fuera absurdo no habría motivo para nada, ni posibilidad de argumentar nada; ni siquiera argumentar la no existencia de Dios(p.23)

Es interesante notar que el mismo Sartre no pudo mantener esta postura atea y nihilista hasta al final de su vida. Unos meses antes de morir *Le Nouvel Observateur* publicó estas palabras suyas: “No me percibo a mí mismo como producto del azar, como una mota de polvo en el Universo, sino alguien que ha sido esperado, preparado, prefigurado. En resumen, como un ser que solo un Creador pudo colocar aquí; y esta idea de una mano creadora hace referencia a Dios” (citado por Michelén 2009).

2. Buscar a Dios y desprenderse de los dioses falsos

Solo el creyente puede hablar de Dios. El no-creyente solo puede hablar del no-Dios; puede decir que aquello que los creyentes llaman dios no lo es, sino que es solo un “fenómeno”, quizá interesantísimo desde el punto de vista psicológico, social, cultural o quién sabe qué.

Difícilmente, encontrará a Dios quien intente probar su existencia, pues a Dios ni se le reta ni se le tiente. La existencia de Dios no se puede deducir utilizando el método científico con una argumentación inductiva o deductiva, como si Dios pudiese “deducirse” de lo que no es Dios, o como si Dios fuese una causa más -aunque fuese la última- en una sucesión de objetos y causas (Vives, pp. 16-20); la razón es sencilla: Dios es el totalmente otro” de lo que el ser humano pueda pensar e imaginar. Ya san Agustín enunciaba su principio: Nihil intelligitur nisi diligitur --solo se comprende lo que se ama-- (Vives, p. 14).

Sí, Dios se presenta como don, como gracia, como hallazgo. Solo encuentran a Dios los que se disponen a buscarlo y a reconocerlo donde está y como es. Hay formas de buscar a Dios que son auténticas y otras que no lo son. Paradójicamente, el que lo busca sinceramente es que ya lo ha encontrado. Lo decía Pascal: “No me buscarías si no me hubieras encontrado” (Pascal, 1981, p. 273). Hay formas de buscar a Dios que no son auténticas, son desafíos y auténticas provocaciones. Simone de Beauvoir, compañera de Sartre, escribe: “Una noche desafié a Dios: si existía debía declararse.

Se quedó quieto, y nunca más le dirigí la palabra" (Beauvoir, 1976, p. 292). Simone de Beauvoir había equivocado el camino pues Dios solo se deja encontrar por los que no lo provocan" (Sab.1, 2). Si fuera de otro modo, Dios estaría a merced de los caprichos de los humanos que, como sabemos, son muchos y multiformes.

El problema de Beauvoir es que quiere tener un dios a su disposición, hecho a su medida para usarlo cuando quiera, y Dios no entra en esos juegos. Otros consideran a Dios de la misma manera, al decir de Lewis (1994):

Como el aviador considera el paracaídas. Lo tiene ahí para casos de emergencia, pero espera no usarlo nunca. Dios, que nos ha creado, sabe lo que somos y conoce que nuestra felicidad descansa en Él, pero nosotros nos negamos a buscarla en Él y nos permite rastrearla en otros lugares en los que creemos que la encontraremos. Mientras nuestra vida "nos sonría", no se la ofrecemos a Él. ¿Qué otra cosa puede hacer Dios que hacernos la vida un poco menos lisonjera para eliminar así, las fuentes engañosas de la falsa felicidad? (p. 100).

Llegados a este punto no podemos dejar de citar la frase más conocida de Nietzsche (uno de los maestros de la sospecha, junto con Marx y Freud): Dios ha muerto (Gott ist tot). ¿Qué quiere decir esta breve frase? Dios ha muerto en nuestras conciencias y este es un problema gigantesco, dice Nietzsche; no se trata de afirmar la muerte del Dios trascendente —pues Nietzsche no era creyente— sino que es una forma simbólica de decir que "la fe en el dios cristiano se ha convertido en algo increíble para los europeos de su tiempo", (final del siglo XIX) como consecuencia del darwinismo, positivismo y el materialismo histórico del comunismo y, más aún, unas décadas después, con las teorías psicoanalíticas de Freud.

La formulación de la muerte de Dios se encuentra en un pasaje de La ciencia jovial, (1989) titulado "El loco" y que resumido, dice así:

¿No habéis oído hablar de ese loco que encendió una linterna, en la claridad del mediodía, y corrió por la plaza gritando: "¡Busco a Dios!, ¡Busco a Dios!"? Como allí estaban reunidos muchos que no creían en Dios, sus gritos provocaron grandes risas [...] El loco saltó en medio de ellos y los atravesó con su mirada. ¿Qué dónde ha ido Dios?, os lo voy a decir: "Lo hemos matado". Vosotros y yo. Todos nosotros somos asesinos. Pero, ¿cómo hemos podido hacer eso? ¿Cómo hemos podido vaciar el mar? ¿Quién nos ha dado la esponja para borrar el horizonte? ¿Qué hemos hecho para desprender la tierra del sol? [...] La grandeza de este

acto ¿no es demasiado grande para nosotros? ¿No tendremos que convertirnos en dioses para parecer dignos de ella? [...] Aquí el loco se calló y volvió a mirar a sus oyentes.

Según Llácer (2015, p. 72) el dios del que habla el filósofo, no es el Dios de la Biblia sino que es la manera de pensar de los humanos. El dios nietzscheano muerto simboliza la metafísica occidental que estudia el mundo suprasensible, el Ser que está por encima del mundo o realidad sensible y que también está debajo del mundo; pues, para la metafísica, Dios es el fundamento o causa de lo real y su razón de ser. La metafísica ha sido sustituida por el estudio de las ciencias, aplicando el método científico: positivismo de Augusto Comte y el positivismo lógico de la Escuela de Viena, materialismo histórico, psicoanálisis, etc. La fe en el dios cristiano ha sido sustituida por la fe en la diosa Razón.

Ha llegado el momento en que los humanos asesinan a Dios pues dejan de creer en Él y expulsan la idea de Dios de su mente. El Dios cristiano es el dios de los filósofos metafísicos e idealistas (santo Tomás, Descartes, Leibniz, etc.). “Dios ha muerto” es el anuncio de la desaparición del fundamento de la cultura occidental durante diecinueve siglos. Es el anuncio de que ya no podemos interpretar el mundo y el devenir de la historia, desde un principio trascendente, y muriendo Dios ha muerto también el hombre, pues la pretensión de alcanzar un conocimiento objetivo del mundo es pura fantasía. Sin Dios el mundo y el hombre pierden razón de ser. Así se llega al nihilismo, caracterizado por la desvalorización de todos los valores y producido por la muerte de Dios. En consecuencia estamos en un mundo absurdo “sin mar, sin horizonte y sin sol...”. Solo mediante “la voluntad de poder” llegaremos al superhombre y podremos convertirnos en dioses. El superhombre no es un individuo concreto ni una raza, sino un estadio superior de la humanidad. Para Nietzsche la distancia que media entre el hombre y el superhombre es la misma que existe entre el mono y el hombre.

Como consecuencia de las ideas sembradas por Nietzsche, a final del siglo XIX, llegó, pocas décadas después, la Segunda Guerra Mundial, con Auschwitz--Birkenau--Monowitz y los cuarenta campos de exterminio más, Hiroshima y los mil gulags soviéticos de la taiga siberiana que describe el Premio Nobel de Literatura, y expreso de Gulag, Aleksander Solzhenitsyn o las decenas de millones de muertos chinos por decisiones ideológicas equivocadas de su líder revolucionario, Mao Tse-Tung. ¡Así actúa la voluntad de poder del superhombre!

Además de todas estas elucubraciones filosóficas nietzscheanas, que a veces rayan en la locura, hay muchas creaciones de falsos dioses en la mente humana, más elementales y no tan teóricas; el dios “guardia urbano”, el dios “negociante y manipulable”, el dios “legalista y justiciero”, el dios “todopoderoso, tío rico de USA”, el dios “contable” con saldo a favor y saldo en contra, el dios del haber y el debe, etc. Bonhoffer (1983) decía que en un mundo que ha alcanzado la “mayoría de edad” tenemos que renunciar a servirnos de Dios como “tapa-agujeros” de nuestras ignorancias o impotencias, pero sin dejar por ello de apoyarnos íntimamente en Él. Y, sin embargo, concluye que “ante Dios y con Dios, vivimos sin dios” (p. 229). El Dios que hay que buscar con humildad —con temor y temblor, como decían los profetas y los santos— no es “el dios de ahí fuera” porque ese dios es el dios máquina-providencia que hace las cosas en lugar nuestro (Robinson, J. 1971, p. 34). Hay que buscar el “Dios de ahí dentro”, que es el Dios que nos obliga a ser responsables y a trabajar, porque cuando Dios trabaja el hombre transpira (González-Carvajal, 1992). Dice un proverbio chino que “quien busca a Dios y lo vende todo, pero se queda con la última moneda, es un insensato; porque, a Dios se lo compra con la última moneda”.

Junto al reto, capricho y desafío está la indiferencia. No se aprecia o se desprecia —el mejor desprecio es no hacer aprecio— lo que no se conoce. Ana María Matute, conocida escritora española, contestaba así a la pregunta: ¿Cree Ud. en Dios?: “La verdad, nunca pienso en eso. Confieso que ando más preocupada por la falta de escuelas, por el salario mínimo, la guerra del Vietnam o los suspensos de mi hijo” (Gironella, 1971, p. 332). Un publicista declara, con aire de insolencia, a propósito de “la idea de Dios”: “Es un tema que no me interesa nada. Dios no me interesa más que en la medida en que los hombres lo han inventado; lo que ha provocado unas bellas obras de arte y bonitos poemas...”. No hay peor menosprecio del hombre que una profesión de humanismo semejante pregonando su menosprecio por lo que fue, como mínimo, la preocupación más seria de los hombres cuya obra se declara admirar [...]. Hay algunos ateos que se interesan mucho, extrañamente, en que los demás conozcan que no se interesa nada por la idea de Dios. ¡Curioso desinterés...! (De Lubac. 1966, p. 145).

Pero el creyente, cuando ha hallado a Dios verdaderamente, sabe que ha encontrado al que es anterior a sí mismo y a todos sus sueños, y que le ha de reconocer como tal entregándose a Él total e incondicionalmente. “Apenas creí que Dios existía, comprendí que solo podía vivir para Él” (carta de Carlos de Foucauld a Henry de Castries, 14 agosto 1901) y añade “la única actitud digna del hombre ante Dios es la

de “exhalarnos en pura pérdida de nosotros mismos”. Algo parecido afirmaba Frossard en su libro *Dios existe, yo me he encontrado con Él* (1970). Dios, entonces, se impone como alguien que sobrepasa y anonada todas nuestras posibles expectativas sobre él. Dios se nos impone, no como aquello que nosotros necesitábamos, deseábamos o imaginábamos, sino como alguien que en su soberanía primera y absoluta se revela como una crítica demoledora de todo nuestro ser y hacer inauténticos, y de todos nuestros deseos pueriles, obligándonos a salir de nosotros mismos, para que seamos y deseemos aquello que, por nosotros mismos, nunca habríamos sido o deseado. El verdadero creyente, cuando llega a reconocer a Dios, reconoce que no le puede conocer a partir del propio “yo personal”, sino al revés es Dios quien configura libre y soberanamente el “yo personal”, que desde ese momento ya sólo puede ser vivido y pensado como una realidad surgida de Dios.

Tertuliano (160-220 d.C.) fue un académico, abogado y gran orador romano; el acto de conversión al cristianismo debió de ser tan decisivo en su vida que transformó su personalidad; él mismo dijo que “no podría imaginar una verdadera vida cristiana sin tal cambio radical de conversión. Los cristianos no nacen, se hacen” (*Apología contra los gentiles*, 2001, capit. XVIII).

Frankl (1975, preámbulo) dice acertadamente:

Dios es todo y es nada. ¿Cuándo es “nada”? Si se intenta aprehenderlo en un concepto y comprenderlo, aparece como nada. ¿Y cuándo es “todo”? Cuando se entiende por nada lo inaprehensible, lo inefable, pues entonces esa nada se hace para uno, “todo”. Eso inefable, inenarrable es, como sabemos, el punto angular de toda jerarquía de valores; en su nombre emanan todos los mandamientos; precisamente en nombre de aquel que no tiene nombre.

Clavel (1975) lo dice con su característica fuerza:

He aquí lo esencial: nadie puede demostrar a Dios, pero todos y cada uno estamos ligados a Él. Si Él no existe, yo tampoco. Si yo existo, no puedo hacer otra cosa que atribuirle mi ser. Puedo optar por lo que quiera: ser o no ser. Ser, gracias a Él, o sin Él, no ser... La realidad o la nada. En términos de vida concreta y consecuente, la fe o el suicidio... (p. 148)

Por esta razón el que ha tenido una experiencia personal de ese “Dios escondido”, está convencido de lo que se dice en el *Documento de Aparecida*, Brasil: “Conocer

a Dios es el mejor regalo que puede recibir cualquier persona; haberlo encontrado es lo mejor que nos ha ocurrido en la vida, y darlo a conocer, con nuestra palabra y ejemplo, es nuestro gozo" (nº 32); es el gozo de evangelizar.

El hombre no es solo un buscador de sentido, también es "buscador de verdad" que responda y dé sentido a las preguntas, sobre él mismo, sobre la existencia humana, sobre la naturaleza y sobre Dios. Rahner (1979) presenta así nuestra situación ante la realidad:

El hombre, en su profundidad más honda, de lo que tiene una conciencia más clara es del hecho de que todo su saber (quiero decir: lo que él llama así en su vida cotidiana) no es más que una pequeña isla perdida en el océano infinito de lo que queda por explorar; una isla flotante, que nos es, quizá, más familiar que aquel océano, pero que en definitiva sabemos que está sustentada por el océano y que sólo así nos sustenta a nosotros. Por tanto, la pregunta existencial que se presenta al que conoce, es si puede preferir la pequeña isla de lo que él llama saber al mar del Misterio infinito. (p. 40)

Dejar de lado las preguntas profundas sobre el propio ser y la propia existencia es hacer como el avestruz, es autorreducirse a la condición animal, vivir únicamente de lo inmediato.

Hoy, ya no se puede decir sin más que existe el hombre allí donde hay un ser viviente de nuestra tierra que camina en posición erecta, sabe hacer fuego y trabaja la piedra para hacerse un pico. Podemos decir que sólo hay un hombre allí donde este ser viviente llega a situarse ante sí mismo y reduce a pregunta -pensando con palabra y libertad- la totalidad del mundo y de la existencia, aunque permanezca mudo y azorado ante esta pregunta única y total (Rahner, 1979, p. 70).

"Solo si conocemos a Jesús en su verdad, seremos capaces de mirar la verdad de nuestra condición humana y podremos dar nuestra aportación plena a la humanización de la sociedad" (Francisco, 10/04/15).

3. El don de la fe

"Cristianos, vosotros los que veis, ¿qué habéis hecho con la luz"¹ (Paul Claudel). Estará en disposición de encontrar a Dios y de reconocer a Dios, el que llegue a tomar conciencia de que en la vida todo es gracia, don gratuito, en la precariedad,

en la no autosuficiencia de su propia existencia y de la de las cosas que le rodean, constatando que nada tiene razón de existir por sí mismo, que todo podría dejar de existir, transformarse o ser de otra manera. Eso es la fe. Es la constatación vivencial, experimental, de que todo lo que es, podría muy bien no ser o ser de otra manera. Esto puede llevar a un sentimiento de interrogación, tal vez de admiración, quizás hasta de angustia: y todo esto, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué sentido puede tener?, ¿qué valor? Y yo, ¿quién soy?, ¿qué hago en medio de todo esto? (Vives, 1988).

En la actualidad, hay una actitud muy difundida entre los cristianos –son cristianos puesto que han recibido el bautismo-- y es el agnosticismo, que suspende el juicio y opinión sobre Dios, en cuanto no conocible racionalmente. Pero “la cuestión Dios o no Dios” no es solamente teórica; es práctica. Hay que elegir, como dice Pascal, o vivir como si Dios no existiese, o vivir como si Dios existiese y fuese la realidad decisiva de la existencia. Hecha la opción, Dios no puede ser “un apéndice de nuestra existencia” que pueda quitarse o agregarse sin que nada cambie. Como dice Madaleine Delbrêl: “Nuestra vida cristiana consiste en avanzar entre dos abismos: uno es el abismo del reiterado rechazo de Dios por el mundo. Otro, el abismo insondable de los misterios de Dios”. La libertad y el libre albedrío permiten adoptar una u otra alternativa.

Todos atesoramos, en nuestro corazón, el luminoso ejemplo de la Madre Teresa de Calcuta, a pesar de la negrura interior en la que vivió casi de modo permanente y que solo hemos conocido después de su muerte. Lo recordaba Navarro-Valls (Sanchis, 2010):

En Calcuta visité con ella aquellas inmensas estancias llenas de moribundos, hindúes, musulmanes, que ella recogía por las calles. “¿Usted los convierte?”, le pregunté. “No, me dijo, sólo pretendo que personas que han vivido como bestias puedan morir como hijos de Dios, es decir: lavados, peinados, alimentados (p. 64).

¿Cuál ha sido la gran lección?, le pregunta una entrevistadora a Teresa de Calcuta. “Que nunca puedes instrumentalizar a otro por un fin mayor, porque no existe nada más importante que un ser humano”. Cuando habla así Teresa de Calcuta está enunciando el imperativo categórico de Kant, lo más probable sin saberlo.

No hay mejor testimonio de Dios que contar la propia experiencia de Dios. Por esta

1. Esta frase se encuentra en una escena del drama *El padre humillado* de Paul Claudel. Una muchacha judía, hermosísima pero ciega, aludiendo al doble significado de la luz, pregunta a su amigo cristiano: “Vosotros que veis, ¿qué uso habéis hecho de la luz?”

razón los santos son creíbles, cuando hablan y realizan “conversiones”; hablar de lo que uno ama y cree, de “lo que hemos visto con nuestros ojos, lo que contemplamos y tocaron nuestras manos...” como dice San Juan (1ª, 1). “El que aburre cuando habla es que no siente lo que dice”, dejó escrito Descalzo (2000, p. 36). Los santos solo tienen que existir; su existencia es ya una llamada, un norte, aunque vayan con los ojos fijos en el suelo como si fueran monjes.

En definitiva, el apóstol solo llega al corazón de la muchedumbre, hablando de la abundancia del corazón. Es una gran responsabilidad. Un moribundo a quien atendía la Madre Teresa de Calcuta le dijo poco antes de morir: “Madre, yo no creo en dios; pero si ese dios existe y tiene rostro, será muy parecido al suyo”. Y es que no se puede engañar por mucho tiempo; solamente el lenguaje de la fe engendra la fe; solo el lenguaje de la caridad engendra caridad. Blondel decía: “No hay que hablar nunca de Dios de memoria; no hay que hablar de Él como de un ausente”. “Hablar con Dios y hablar de Dios”, “contemplar y comunicar lo contemplado [...] para ayudar a abrir los ojos y curar las cegueras existenciales de la humanidad”, indicaba santo Domingo de Guzmán.

De Lubac (1966, p. 142) se pregunta:

- ¿Cómo presentar, el cristianismo? La única respuesta es:
- Tal como lo veis.
- ¿Cómo presentar a Cristo? Tal como lo amáis.
- ¿Cómo hablar de la fe? Según lo que ella es para vosotros.

La razón y la fe son las dos alas que nos permiten volar derechamente hacia el encuentro de Dios y hacia el encuentro con los demás. Los seres humanos somos capaces de distinguir con nuestra razón entre el bien y el mal en los contextos ordinarios más habituales; pero sobre todo, lo que mueve nuestro asentimiento, lo que nos arrastra, es el testimonio, el ejemplo de vida de los santos y de todos aquellos que procuran vivir fielmente su fe en y desde su propia realidad personal.

Un cristiano no tiene por qué ser perfecto, pero sí tiene que ser auténtico. Los otros notan si una persona está convencida del contenido de su discurso, o no. Las mismas palabras --por ejemplo, Dios es Amor-- pueden ser triviales o extraordinarias, según la forma en que se digan. Esa manera depende de la profundidad que tenga la región del ser de la que proceden, sin que en ello

intervenga para nada la voluntad. Merced a una maravillosa sintonía, esas palabras van a llegar a quien las escucha de una manera o de otra (Weil, 1998, p. 109).

Si alguien habla desde la alegría de haber encontrado a Dios en el fondo de su corazón, puede suceder que conmueva a los demás con la fuerza de su palabra. No hace falta que sea un brillante orador. Habla sencillamente con la autoridad de quien vive --o trata de vivir-- lo que dice; comunica algo desde el centro mismo de su existencia, sin frases hechas, ni recetas aburridas (Burgraff, 2009).

Jean Rostand envidiaba la fe de Jean Guitton y decía: “Lo que me escandaliza es que quienes creen en Dios no piensan tan apasionadamente en Él como nosotros, quienes no creemos, pensamos en su ausencia” (citado por Genest, 2001, p. 374). “Dios está siempre aquí, totalmente presente; somos nosotros los que siempre estamos más o menos ausentes de él” (De Lubac, 1966, p. 33).

Es sorprendente que en el libro de Gironella (1971) *Cien españoles y Dios* la mayor parte de las personalidades encuestadas se declaraban creyentes, en cambio fueron muy pocos los que contestaron afirmativamente a la pregunta de si habían tenido alguna experiencia personal de Dios. Vergote (1971, p. 237) afirma que “las verdades de fe que no se pueden justificar mediante la experiencia personal de Dios se parecen a construcciones conceptuales”. Cuando sucede esto la fe se convierte en un “panteón de verdades”, porque la fe para un creyente cristiano no es un conjunto de verdades, más o menos estructurado; la fe es creer en una persona, --Jesucristo--, que se ha hecho criatura humana, como nosotros, que ha hablado nuestro propio lenguaje y que nos ha revelado esas verdades de parte de Dios.

Tampoco se puede rechazar la fe por los errores históricos de la Iglesia o porque haya creyentes descreídos. La Iglesia no es un club de puros ni de ángeles; si eliminamos de la Iglesia los pecadores nos quedamos sin nadie, empezando por nosotros mismos. El Señor vino para buscar a los que estaban perdidos. Constant lo expresó de forma graciosa cuando dijo: “Hacerse incrédulo porque los locos y los inicuos han abusado de la religión es como hacerse eunuco porque los libertinos han contraído el sida” (citado por Cesbron, 1970, p. 162).

En Inglaterra, suele decirse de la Iglesia Anglicana que es “el Partido Conservador reunido en oración”. Sin duda son buena gente, pero de ahí a dar la sensación de ser “un grupo de locos, embriagados de Espíritu Santo”, dispuestos a evangelizar al

mundo entero, hay mucha distancia. No hay que extrañarnos de que la fe religiosa necesite absolutos. Nietzsche decía de los cristianos: "Creeré en su Dios cuando, nada más verlos, parezcan salvados". La tristeza, el pesimismo y el miedo son dos actitudes letales para los cristianos y para los que no lo son; se encuentran en la antípoda de la paz y la alegría que Cristo resucitado ha hecho estallar en nosotros. "No tengáis miedo" (Jn.14, 1), "Yo he vencido al mundo" (Jn.16, 33). "Los cristianos son portadores de buenas noticias para la humanidad y no profetas de desventuras (Documento de Aparecida, nº 29). "La alegría que hemos recibido los cristianos en el encuentro con Jesucristo [...] deseamos que llegue a todos los hombres heridos por las adversidades; deseamos que la alegría de la buena noticia del reino de Dios llegue a todos los que yacen al borde del camino pidiendo limosna y compasión" (nº 32).

4. La fe y la razón no tienen por qué oponerse

La encíclica *Fides et ratio* (1998, saludo) de Juan Pablo II comienza diciendo que la fe y la razón son como las dos alas con las cuales el espíritu humano se eleva hacia la contemplación de la verdad. Dios ha puesto en el corazón del hombre el deseo de conocer la verdad y, en definitiva, de conocerle a Él para que, conociéndolo y amándolo, pueda alcanzar también la plena verdad sobre sí mismo.

En la encíclica, el papa se propone defender la capacidad del hombre para conocer la verdad objetiva de las cosas y de sí mismo, y la necesidad de este conocimiento para recibir la revelación de Dios, para vivir la fe y alcanzar su propia salvación. La fe no teme la razón sino que se apoya en ella, como la gracia se apoya en la naturaleza (n. 41). Actualmente el saber está dominado por la finalidad utilitarista y la metafísica no es apreciada. Si la razón se debilita no por eso crece la fe, sino que también se debilita la misma fe (n. 48). Una y otra se deben fortalecer y servir mutuamente.

Tertuliano se preguntaba: ¿Qué tienen de común Atenas y Jerusalén? ¿La Academia y la Iglesia? Estas preguntas son un claro indicio de la conciencia crítica con que los pensadores cristianos afrontaron el problema de la fe y la filosofía, en sus aspectos positivos y en sus límites. No eran pensadores ingenuos porque vivían con intensidad la fe y sabían llegar a las formas más profundas de la especulación filosófica (n. 41).

La fe libera y fortalece nuestra razón. En la tradición cristiana, la fe ha despertado y fortalecido el ejercicio de la filosofía, pues orienta, purifica y fortalece el ejercicio de la razón. El fin último de la existencia se busca a través de la fe y de la razón,

pero con métodos diferentes: por medio de la teología y de la filosofía. El papa Juan Pablo entiende filosofía y teología, razón y fe, como dos actividades convergentes y complementarias desde el principio, desde el punto de vista subjetivo y objetivo.

El conocimiento obtenido por el camino de la razón tiene una profunda unidad con el conocimiento de la realidad adquirido mediante la fe, gracias a la revelación de Dios. La fe no interviene en contra sino a favor de la razón; la orienta, la purifica, amplía y perfecciona sus objetivos y resultados, tanto en lo referente al mundo como al conocimiento de la historia y de los acontecimientos. Por eso la oposición o la simple separación entre la fe y la razón son perjudiciales y reducen la posibilidad del hombre para desarrollar su conocimiento de las realidades que le conciernen.

La encíclica denuncia dos excesos que se han dado en la Historia: racionalismo y fideísmo. Primero el racionalismo, luego vino el positivismo, finalmente el nihilismo con las consecuencias prácticas que estamos viviendo.

No hay motivos de desconfianza ni competitividad entre fe y razón. Una está dentro de otra. La fe amplía las dimensiones de la realidad desplegada ante la razón. La fe nos sitúa ante "la realidad total", (Jungmann, 1939, p. 20) no solo ante el mundo que podemos percibir con nuestros sentidos corporales. Este autor define la educación como "la introducción del hombre en la realidad total". ¡Educar es enseñar a apreciar el bien, la verdad y la belleza...! Hablamos de la verdad, no solo de "la verdad intelectual" ni de "las verdades parciales", sino de "la verdad total", que se llama sabiduría, y que orienta y da sentido a la vida. Las verdades parciales son como las estrellas (puntos de luz); la verdad total es como el sol que ilumina y da sentido y relieve al entorno, que orienta, guía y da vida. Ese es el fin de la vida del humano que se precie de ser racional.

Hablamos de la sabiduría misteriosa, escondida, destinada por Dios desde antes de los siglos para gloria nuestra, desconocida de todos los príncipes de este mundo[...] más bien, como dice la Escritura, anunciamos lo que ni el ojo vio, ni el oído oyó, ni al corazón del hombre llegó a conocer, lo que Dios preparó para los que le aman, porque a nosotros nos lo reveló Dios por medio del Espíritu; y el Espíritu todo lo sondea, hasta las profundidades de Dios (1Co. 2, 6-16).

A través de esta sabiduría Dios descubre referencias y estructuras nuevas, que aumentan la comprensión y la inteligibilidad de las realidades humanas, del mundo, de la persona, del amor y de la Historia, etc. Lo expresaba san Anselmo (siglo XI) en su famosa frase: "Credo ut intellegam" (creer para entender-comprender).

Aristóteles dice que en el corazón del hombre hay un deseo innato de saber. Se puede definir al hombre como “aquel que busca la verdad” (Juan Pablo II. 1998, p. 28) “que le permite comprenderse mejor y progresar en la realización de sí mismo” (nº 4) y añade: “La Iglesia, por su parte, aprecia el esfuerzo de la razón por alcanzar los objetivos que hagan cada vez más digna la existencia personal” (nº 5).

Juan Pablo II defiende que la fe y la razón se complementan mutuamente. Dentro del orden natural de la inteligencia humana, deseamos saber la verdad sobre lo que nos rodea. “Este es el motivo de tantas investigaciones, particularmente en el campo de las ciencias, que han llevado en los últimos siglos a resultados tan significativos, favoreciendo un auténtico progreso de toda la humanidad” (nº 25).

El proceso de investigación y búsqueda del conocimiento no se reduce sólo al nivel científico. Las personas buscan valores que puedan elegir y perseguir en sus vidas, “porque solamente los valores verdaderos pueden perfeccionar a la persona realizando su naturaleza”. La encíclica continúa: “El hombre encuentra esta verdad de los valores no encerrándose en sí mismo, sino abriéndose para acogerla incluso en las dimensiones que lo trascienden” (nº 25).

Esta investigación se extiende a la búsqueda de una verdad que explique el significado de la vida. Y una verdad como esta no solo se alcanza a través de la razón de un individuo humano, “sino también mediante el abandono confiado en otras personas, que pueden garantizar la certeza y autenticidad de la verdad misma” (nº 33). Esta confianza en otras personas, que nos puedan garantizar la verdad, no es solo una práctica común al área de la Revelación, observa Juan Pablo II. “¿Quién sería capaz de discutir críticamente los innumerables resultados de las ciencias sobre las que se basa la vida moderna?” (nº 31).

La filosofía es expresión de este deseo de conocer, universal del hombre. Todos los hombres desean saber, en el orden teórico y en el orden práctico. Es el camino de la perfección y de la felicidad. La primera necesidad del conocimiento es responder a la pregunta por el sentido de la vida. En el contraste entre la certeza del ser y la certeza de la muerte. Origen de la vida y posibilidad de la inmortalidad. Se necesitan respuestas firmes. No bastan las hipótesis. Porque está en juego el propio ser y la necesidad de decidirse y actuar (con firmeza) (nº 27). El papa también defiende el valor de la revelación cristiana, explicando que es una “verdad suprema” que “a la vez que respeta la autonomía de la criatura y su libertad, la obliga a abrirse a la trascendencia” (nº 15).

Como consecuencia, existe el peligro de que otras prioridades que no sean el bienestar de la persona ocupen el centro de la investigación científica. El Papa advertía que el progreso tecnológico corre el riesgo, no solo de guiarse por la lógica basada en el mercado, sino de sucumbir “a la tentación de un poder demiúrgico sobre la naturaleza y sobre el ser humano mismo”. Recordemos las investigaciones sobre energía atómica, sobre genética, etc.

Juan Pablo II expresa su esperanza de que la razón moderna y la verdad revelada se puedan reconciliar. La Revelación no debería menospreciar los descubrimientos y la legítima autonomía de la razón. Pero, por otro lado, la razón no debería “perder su capacidad de interrogarse y de interrogar, siendo consciente de que no puede erigirse en valor absoluto y exclusivo” (nº 79).

La encíclica *Fides et ratio* habla de un movimiento circular entre teología y filosofía, y lo entiende en el sentido de que la teología tiene que partir siempre en primer lugar de la Palabra de Dios; pero; puesto que, esta Palabra es verdad, hay que ponerla en relación con la búsqueda humana de la verdad, con la lucha de la razón por la verdad y ponerla así en diálogo con la filosofía. La búsqueda de la verdad por parte del creyente se realiza, según esto, en un movimiento, en el que siempre se están confrontando la escucha de la Palabra proclamada y la búsqueda de la razón. De este modo, por una parte, la fe se profundiza y purifica, y, por otra, el pensamiento también se enriquece, porque se le abren nuevos horizontes.

De hecho, no hay ninguna gran filosofía que no haya recibido de la tradición religiosa luces y orientaciones, ya sea la filosofía de Grecia y de la India, o en las filosofías modernas, que estaban convencidas de la autonomía de la razón y consideraban esta autonomía como criterio último del pensar, pero que se mantuvieron deudoras de los grandes temas del pensamiento que la fe cristiana había ido dando a la filosofía; pensemos en Kant, Fichte, Hegel, Schelling cuyas teorías no serían imaginables sin los antecedentes de la fe y de la tradición cristiano-judía. Cuando la filosofía apaga totalmente este diálogo con el pensamiento de la fe, acaba --como bien lo formuló Jaspers-- en una “seriedad que se va vaciando de contenido”. Al final se ve impelida a renunciar a la cuestión de la verdad, y esto significa darse a sí misma por perdida. Pues una filosofía que ya no pregunta quiénes somos, para qué somos, si existe Dios y la vida eterna, ha abdicado como filosofía (Ratzinger, 2000).

Cortés (1836-1837) afirmaba en el siglo XIX:

La soberanía del derecho es una e indivisible: si la tiene el hombre no la tiene Dios; si se localiza en la sociedad, no existe en el cielo. La soberanía popular, pues, es el ateísmo; y si el ateísmo puede introducirse en la filosofía sin trastornar el mundo, no puede introducirse en la sociedad sin herirla de paralización y de muerte.

Las ciencias positivas sólo dan respuestas parciales: relacionan unos fenómenos con otros y establecen complicadas cadenas de causas y efectos entre los hechos experimentables. Pero las ciencias ya no saben decir por qué existe la totalidad de estos hechos ligados con aquella red de relaciones causales, ni qué valor o sentido último pueden tener. El filósofo Wittgenstein, un hombre en verdad positivista, que valoraba como pocos la ciencia como conocimiento riguroso y sistemático de los hechos y datos de nuestra experiencia, escribía en sus Diarios: "Creer en Dios significa que no todo puede reducirse a los hechos de este mundo", es decir, del mundo de la experiencia inmediata. La ciencia explica hechos, pero deja sin explicar el por qué, el sentido y el valor del conjunto de estos hechos. Günther anota en un apunte del 3/8/1944 en su diario *El último año*: "A Dios se le puede concebir como dador de sentido". Coincide en esto con Einstein, según el cual "aquel que pregunta por el sentido de la vida adopta una actitud religiosa" (citado por Frankl, 1975).

El comentarista Ross, periodista del periódico alemán *"Die Zeit"*, no siempre adicto a las orientaciones de la Iglesia Católica, sintetiza con mucha precisión el núcleo de la encíclica de Juan Pablo II (1998), cuando dice que "el destronamiento de la teología y de la metafísica no ha hecho al pensamiento más libre, sino más angosto". El autor no teme hablar de "entontecimiento por increencia".

Cuando la razón se apartó de las cuestiones últimas, se hizo apática y aburrida, dejó de ser competente para los enigmas vitales del bien y del mal, de la muerte y de la inmortalidad", dice. La voz del papa -prosigue este comentarista- ha dado ánimo "a muchos hombres y a pueblos enteros; en los oídos de muchos ha sonado también dura y cortante, e incluso ha suscitado odio, pero si enmudece, será un momento de silencio espantoso" (citado por Prades y Magaz, 2017 p. 39).

La fe que quiere la Iglesia no es la fe del *"carbonero"*. Es una fe ilustrada, "siempre dispuesta a dar respuesta a todo el que os pida razón de vuestra esperanza" (1 Pedro, 3, 15). Así llegamos al "nihil intelligitur nisi diligitur" (solo se comprende lo que se ama) de san Agustín o el "credo ut intellegam, intellego ut credam" (creo para entender, entiendo para creer) de san Anselmo y santo Tomás de Aquino.

APÉNDICE

¿Qué pasaría si Dios se manifestara al hombre?

Dios se retira para dejar al hombre [...] el espacio de su propia libertad; para que podamos acogernos a nosotros mismos y luego abandonarnos a él en su amor (Evdokimov, 1997, p. 145).

Partamos de la experiencia personal y social. ¿Qué ocurre cuando hay un gran acontecimiento que atrae poderosamente la atención de todos los ciudadanos de un país o de la inmensa mayoría de ellos? Pensemos en el movimiento de las calles en las ciudades de países cuyas selecciones juegan la final de un campeonato mundial del deporte más popular. A la hora del partido las calles están desiertas. La causa es la “atracción que produce un acontecimiento de esa naturaleza”. Recordamos también que, concluido el evento, la vida vuelve a la normalidad, pues el estímulo ha desaparecido.

Pero supongamos un evento que tuviera la virtud de “atraer y encantar permanentemente” a todos los ciudadanos del país. Este fenómeno podría ser la manifestación de Dios; pudiendo ver su infinita belleza, nunca explorada del todo, la atención sería permanente y no se podría salir de la situación; la vida sería imposible vivirla como la vivimos; estaríamos privados de libertad, no porque no la tuviéramos, sino porque no podríamos hacer otra cosa que contemplar a Dios. Cada país sería un inmenso monasterio de contemplativos.

Esto lo ha escrito en una novela Cossé (1996) titulada *La punta del velo*. El autor muestra en negativo lo que ocurriría si Dios se manifestara de manera patente y visible a todos los hombres de cualquier clase y condición. La novela presenta a un viejo pensador, que, después de haber consagrado toda su vida a reflexionar sobre la existencia de Dios, encuentra “la prueba irrefutable y definitiva” de que Dios existe. Le hace llegar el texto a un amigo y confidente jesuita y se desencadena el drama. Todos los que leen el documento, dado que la prueba es incontrovertible, se desentienden sin más de sus compromisos y de sus responsabilidades sociales para entregarse a la contemplación. El primer ministro de Francia, el general de los jesuitas, los científicos y profesores de todas las universidades, los artistas, escritores, amas de casa, etc., todo el que lo lee entra en contemplación y se olvida de todo lo demás. Se impone la necesidad de que el documento no caiga en manos de todo el mundo y sobre todo del Papa. La prueba irrefutable de la existencia de Dios se convierte en un

texto peligroso que puede dar al traste con todas las instituciones y de esta forma se pueden arruinar "el equilibrio laico de la sociedad". Y todo porque Dios se ha mostrado, se ha hecho evidente; porque ha dejado de ser un misterio.

El equilibrio se basa en la incertidumbre de que Dios existe. De esa manera el hombre puede ejercer su libertad y buscar un conocimiento más profundo en su existencia. Dios es, necesariamente misterioso --Deus absconditus--, si no fuera así sería un ídolo que compartiría con nosotros los límites de nuestra inteligencia (Saint-Arnaud, 2012, pp. 35-36).

REFERENCIAS

- Aparecida (2007). *Documento de Aparecida. V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Brasil: Aparecida.
- Aristóteles (siglo IV). *Metafísica* (traducción de Valentín García Yebra). Recuperado de <http://www.mercaba.org/Filosofia/HT/metafisica.PDF>
- Beauvoir, S. de (1976). *Memorias de una joven formal*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Bonhoffer, D. (1983). *Resistencia y sumisión*. Salamanca, España: Sígueme.
- Burgraff, J. (2009). *La transmisión de la fe en el postmodernismo: en y desde la familia*. Recuperado de <http://mujeresdelopusdei.com/documentos/la-transmision-de-la-fe-en-el-postmodernismo-en-y-desde-la-familia/>
- Cesbron, G. (1970). *Los santos van al infierno*. Barcelona, España: Destino.
- Clavel, M. (1975). *Ce que je crois*. Paris, France: Graset
- Cortés, D. (1984). Lecciones de Derecho Político (1836-1837), en *Obras Completas de Donoso Cortés*, preparadas por Carlos Valverde, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1970. Una reedición de este curso, a cargo de José Álvarez Junco, en CEC, Madrid, 1984.
- Cossé, L. (1996). *La punta del velo*. Barcelona, España: Seix Barral.
- De Lubac, H. (1966). *Paradojas y nuevas paradojas*. Madrid: Península.
- Einstein, A. (1959). *Deutsches Pfarrblatt, Bundes-Blatt der Deutschen Pfarrvereine*, 1959, 11. Recuperado de http://encuentra.com/ciencia_y_fe/einstein_y_dios10170/
- Evdokimov, P. (1997). *L´amour fou de Dieu*. Paris, France: Seuil.
- Frankl, V. E. (1975). *El hombre doliente* (preámbulo 2ª edición). Barcelona, España: Herder. Recuperado de <http://psicopsi.com/Obras-Frankl-HOMBRE-DOLIENTE-HOMO-PATIENS-autonomia-trascendencia>

- Frossard, A. (1970). *Dios existe: yo me he encontrado con Él*. Buenos Aires, Argentina: EMECE.
- Genest, J. (2001). *Penseurs et apôtres du XX siècle*. Montreal, Canadá: Fides.
- Gironella, J. M. (1971). *Cien españoles y Dios*. Barcelona, España: Nauta.
- González-Carvajal, L. (1992). *Esta es nuestra fe. Teología para universitarios*. Santander, España: Sal Terrae.
- González-Carvajal, L. (1993). *Evangelizar en un mundo postcristiano*. Santander, España: Sal Terrae.
- Juan Pablo II (1998). *Carta encíclica Fides et Ratio. Sobre las relaciones entre Fe y Razón*. Roma: Vaticano.
- Jungmann, J. A. (1939). *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*. Freiburg.
- Lewis, C. S. (1994). *El problema del dolor*. Madrid: Rialp.
- Llácer, T. (2015). *Nietzsche. El superhombre y la voluntad de poder*. Barcelona: España y El Comercio, (2018), Lima, Perú.
- Lumen Gentium (1965). *Vaticano II*. Roma.
- Michelén, S. (2009). *Sartre, la náusea y Dios*. Recuperado de <https://www.coalicionporelevangelio.org/entradas/sugel-michelen/sartre-la-nausea-y-dios/>
- Nietzsche, F. (1989). *La ciencia jovial*. Madrid: Monte Ávila.
- Pascal, B. (1981). *Pensamientos*. Madrid: Alianza.
- Prades, J. y Magaz, J. M. (edit.) (2017). *La razón creyente. Actas del Congreso internacional sobre la encíclica Fides et Ratio*. Madrid: Universidad San Dámaso. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=DOVFDwAAQBAJ&pg=PA39&lpg=PA9&dq=Cuando+la+razón+se+apartó+de+las+cuestiones+últimas,+se+hizo+apática+y+aburrida>

- Rahner, K. (1979). *Curso Fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona, España: Herder.
- Ratzinger, J. (2000). *Fe, verdad y cultura. Reflexiones a propósito de la encíclica. "Fides et ratio" de Juan Pablo II*. Conferencia del 16-II-2000 en Madrid. Primer Congreso Teológico Internacional sobre la encíclica "Fides et ratio" de Juan Pablo II.
- Robinson, J. (1971). *Sincero para con Dios*. Barcelona, España: Ariel.
- Rosales, L. (2010). Retablo de Navidad, en *Antología "Ayer vendrá"*. Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. Sevilla, España.
- Saint-Arnaud, J. G., (2012). *En la frontera de la fe. Entre el ateísmo y el misterio*. Madrid: San Pablo.
- San Agustín (2018). *Confesiones*. Madrid: BAC.
- Sanchís, I. (2010). *Entrevista con Joaquín Navarro-Valls*. Barcelona, España. La Vanguardia, 2 de junio de 2010.
- Serrahima, M. (1967). *El fet de creure*. Barcelona, España. Edicions 62.
- Tertuliano, Q. S. F. (2001). *Apología contra los gentiles*. Madrid: Gredos. Recuperado de http://www.tertullian.org/articles/manero/manero2_apologeticum.htm
- Vergote, A. (1971). *Análisis psicológico del fenómeno del ateísmo*. Madrid: Cristiandad.
- Vives, J. (1988). *Si oyerais su voz. Exploración cristiana del misterio de Dios*. (Col. presencia teológica, nº 48). Santander, España: Sal Terrae.
- Weil, S. (1998). *La gravedad y la gracia*. Madrid: Trotta.

La conquista del texto mediante la combinación de métodos didácticos y literarios

The conquest of the text by means of the combination of didactic and literary methods.

RESUMEN

Lic. Diana de la Caridad Cervantes Almaguer.

Profesora asistente.
dicealma@ult.edu.cu

MSc Ariagna Alamo Vega.

Profesora Auxiliar.
Universidad de Las Tunas.
ariagnaav@ult.edu.cu

Dr. C. P Alejandro Cruzata-Martínez.

Docente-Investigador.
Universidad San Ignacio de Loyola.
Lima, Perú.
alejandrocruzatamartínez@yahoo.es

Recibido
09/08/2018

Revisado
12/09/2018

Aceptado
20/10/2018

El artículo propone una guía para el estudio del poema *Dos milagros*, de José Martí, desde una perspectiva integradora, en la combinación de algunos de los métodos conocidos para el análisis literario, tanto desde la Didáctica como desde la Literatura. Su supuesto básico es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo, en este caso desde el pensamiento martiano que es expresado, en toda su obra con una genialidad única en su tiempo. En la investigación que sirvió de base para este artículo, se usó el método cualitativo de análisis de texto que consiste en analizar el discurso y descubrir la intención del autor desde lo hermenéutico y su relación con otros textos del propio autor. La propuesta se apoya en los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural, transcurriendo por los niveles adecuados para el logro de la comprensión, lo que facilita además, la reflexión acerca de los puntos de convergencia y divergencia del texto con la estética modernista y la vigencia humanista del pensamiento martiano.

Palabras claves: *Dos milagros, niño travieso, mariposa, sicomoro, estero, ave de oro.*

SUMMARY

The article proposes a guide for the study of the poem *Dos milagros*, by José Martí, from an integrating perspective, in the combination of some of the known methods for literary analysis, both from the Didactics and from Literature. His basic assumption is the need to understand the meaning of social action in the context of the world, in this case from the Martian thought that is expressed, in all his work with a unique genius in his time. In the research that served as the basis for this article, the qualitative method of text analysis was used, which consists in analyzing the discourse and discovering the author's intension from the hermeneutic and its relationship with other texts by the author himself? The proposal is based on the cognitive, communicative and sociocultural approaches, passing through the appropriate levels for the achievement of understanding, which also facilitates reflection on points of convergence and divergence of the text with modernist aesthetics and humanist validity of Martian thought.

Keywords: *Two miracles, naughty boy, butterfly, sycamore, estuary, golden bird.*

1. UNA VÍA PARA EL ANÁLISIS INTEGRAL DEL TEXTO

La conquista del texto literario por parte del lector, que como bien sabemos puede devenir autor de otro texto, en tanto produzca nuevos significados, no llegará a ser veraz sin la eficacia de la lectura como primera mirada y el necesario tránsito por todos los niveles de la comprensión, continuando por el análisis y la construcción, es decir, el andar consciente y placentero por el camino que nos brindan los componentes funcionales del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.” (Romeu, 2007). No son pocos los autores que han teorizado sobre los métodos desde la didáctica y desde la ciencia literaria, como por ejemplo este resumen de Mañalich (2002) quien define y a la vez analiza: los métodos y procedimientos pedagógicos deben lograr, como tendencia, una armónica conjunción con los métodos de la ciencia (historia, teoría y crítica), y el aporte de estos a la asignatura Metodología de la Enseñanza del Español y la literatura, que se ajusta a un arreglo didáctico. (p. 23)

Sin embargo, la selección de métodos y las potencialidades que la oportuna combinación que ellos nos brindan, aún no se aprovecha lo suficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje de Literatura. Es por ello que se hace necesario recurrir a todo cuanto pueda enriquecer la propuesta de análisis en la búsqueda de integralidad del mismo, con una visión contemporánea.

El presente trabajo tiene como objetivo proponer una guía de análisis para el poema Dos milagros, de José Martí Pérez, en la cual se han combinado varios métodos didácticos y literarios, según la naturaleza del texto objeto de estudio, cuya aplicación permite la visión integral a la que hacíamos referencia, desde los presupuestos del enfoque.

Los autores de este artículo, planteamos que, mediante la combinación de diversos métodos de análisis, tanto los contemplados por la didáctica, como los que aparecen fundamentados por los estudios literarios, puede llegarse a la integralidad que requiere la apropiación de la comprensión del texto, y así ofrecer las vías idóneas para que los educandos sean capaces de reaccionar ante el hecho literario desde una primigenia mirada al referido texto, esperada o inusitada, hasta esa profunda sensación de ganancia que puede llegar a experimentar.

1.1 Acercamiento teórico a los métodos empleados

Desde la didáctica, esta propuesta integra métodos y procedimientos como los siguientes:

Primero: Análisis según los componentes primordiales del contenido y la forma; vía que nos permitió centrarnos en la estructura, el estilo, las relaciones entre los personajes, el sistema de imágenes y metáforas, entre otros, y conducir el análisis hacia la aplicación de los principios de integridad y de unidad de contenido y forma. Nos facilitó la integración de las categorías líricas, aunque no es exclusivo de este género.

Segundo: Método heurístico desarrollador de la actividad cognoscitiva en la percepción más profunda de la obra literaria con el propósito de proporcionar a los estudiantes modos de actuación para el análisis puesta en práctica de dichos modos de actuación a nuevas situaciones. Como procedimiento empleamos la conversación heurística mediante un sistema de preguntas teniendo en cuenta que cada respuesta posibilitara la transición lógica a la siguiente pregunta.

Tercero: Método de lectura creadora: el cual nos permitió el vínculo con lo cognitivo afectivo, y el desarrollo de las actitudes artísticas y la sensibilidad de los estudiantes. El procedimiento usado fue específicamente la lectura expresiva.

Desde los estudios teóricos literarios, la guía se estructuró sobre la base del análisis por los tres planos o niveles del texto y se combinaron otros métodos actuales más empleados en Cuba, dígase, el método lingüístico, el semiológico, el sociológico y el intertextual. No declaramos de manera independiente el método biográfico, porque el tratamiento de estos contenidos es punto de contacto entre los tres primeros métodos seleccionados, al igual que el arribo a conclusiones, juicios, la realización de valoraciones y la búsqueda de la vigencia.

Claro que la aplicación combinada de estas vías de análisis, no se materializan en el tratamiento de cada uno de los elementos que los conforman, sino de aquellos que brindan una utilidad para el texto objeto de estudio, pues cada uno de ellos requiere un abordaje según su contenido y potencialidades.

El método lingüístico nos permitió el análisis de la semántica, medios lingüísticos, figuras y tropos, y la gramática del texto, el tratamiento acústico y métrico y los elementos pragmáticos. Aquí se combinan, de manera fluida las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del enfoque.

El método semiológico nos adentró en el tratamiento de los códigos del texto, símbolos, significación, contexto y la recepción de la obra dentro del mismo. Elementos de la estructura (métrica) y su significación. También desde el enfoque psicológico es posible el tratamiento de los símbolos que aparecen en el texto.

El método sociológico nos llevó a la profundización en los datos del autor y el marco histórico-social y político en que se desarrolló, su visión reflejada a través de la obra y la pertenencia del texto a un movimiento literario determinado.

El método intertextual nos permite establecer la relación con otros textos que constituyen referentes literarios y artísticos. Este se emplea desde el punto de partida de la clase, y posteriormente se retoma en el desarrollo de la guía.

1.2. Secuencia metodológica para la clase:

Para garantizar la calidad del análisis de la obra y por ende de la clase práctica, elaboramos y entregamos previamente una guía de actividades. Las cuatro primeras actividades, se encaminan a la investigación y revisión de contenidos teóricos que servirán de preparación básica para enfrentar el análisis, la quinta y más extensa, es la guía de análisis del texto poético en cuestión.

Esta guía contiene un amplio número de preguntas, de las cuales, no todas tienen que conformar la propuesta para el desarrollo de la clase. El docente tiene la libertad de hacer una selección en dependencia de los factores objetivos que marcarán el desarrollo de su clase y llevarla al aula, lo que no debe ofrecer dificultades.

En la misma, aparecen como anexos los contenidos acerca de la silva modernista abordados por Manuel Gayol Fernández, en Teoría Literaria.

A continuación, reproducimos la misma para ganar en claridad acerca de lo abordado:

1. Resume los datos biográficos de José Martí, relacionados con la publicación de la Edad de Oro, el Modernismo, y su pensamiento independentista y de fe en el progreso de América.
2. Investiga qué representa el sicomoro en la cultura egipcia.
3. Revisa los conceptos de antítesis, símbolo e imagen para que recuerdes en qué consisten y para qué se emplean.

4. Del poema *Dos milagros*, descifra las siguientes incógnitas léxicas: bribón/ estero/ sicomoro/ milagro/ travieso/ madero.
5. Lee detenidamente el poema *Dos milagros*, de José Martí y responde:

Antes de comenzar a desarrollar el contenido de la guía, tal como está concebido en la clase, quisiéramos detenernos en dos momentos fundamentales. Primero, el aseguramiento del nivel de partida para lo cual se tomó la siguiente cita martiana: *“La naturaleza inspira, cura, consuela, fortalece y prepara para la virtud al hombre.”* José Martí.

La cita se escribió en la pizarra y a partir de su lectura y comentario, se dio tratamiento a la estrategia medioambiental, lengua materna, política- ideológica; además de los componentes de la asignatura y comienza ya la aplicación del método intertextual, en este caso desde la intertextualidad, pues el fragmento trata el tema de la naturaleza dentro de la misma producción literaria martiana.

Brevemente se puede precisar si hubo alguna dificultad con el desarrollo de las preguntas de la guía y el tratamiento ortográfico, caligráfico y ontológico de las tres incógnitas léxicas, usando como medio la pizarra.

Una vez declarada la temática y hecha la orientación hacia el objetivo como principio didáctico, se retoma el título del poema *“Dos milagros”* para trabajar la estrategia de anticipación al texto. Luego las ideas expresadas por los estudiantes, según lo que les sugiere el título, se retomarán en las últimas preguntas de la guía para, junto a toda la otra información sustraída del texto, establecer la relación de título y contenido.

El desarrollo de la guía se introduce con la lectura modelo por parte del profesor. *Lee detenidamente el poema Dos milagros, de José Martí: ¿De qué se habla en el poema? ¿Qué sentimientos o sensaciones te produjo? ¿Qué es lo que más te gustó de esta primera lectura? ¿Cuál es la idea central del poema?*

Estas preguntas se encaminan a la recreación de un clima propicio para la lectura y el análisis donde el estudiante comienza a comprometerse con el primer nivel de la comprensión del texto, a buscar dentro y de manera consciente, qué ha provocado esa primera lectura en él.

Posterior a la identificación del creador, se prosigue con interrogantes que buscan el acercamiento biográfico mediante datos del autor que se vinculan al texto *¿En qué parte de la obra martiana podemos encontrar estos versos? ¿Para quiénes fueron*

escritos? ¿Sabes en qué circunstancias de la vida de Martí surge esta publicación y a qué necesidad responde? Comenta.

Los estudiantes deben reconocer La Edad de Oro como la publicación que incluye este texto y ser capaces, sobre lo investigado, de comentar que estuvo dirigida a los niños y que respondió a la necesidad que Martí vio de cambiar desde la literatura, los modelos éticos y de su época, por otros, menos dogmáticos y más didácticos, reflexivos, humanistas, y comprometidos con su tiempo. Su propuesta es una literatura de alto valor axiológico que divierte, pero instruye. Martí se encontraba en los EUA, sufriendo los rigores materiales y espirituales del exilio y vuelca en esta publicación toda la ternura y el cariño, que la distancia le negaba entregar a su hijo que había quedado en Cuba.

En forma de revista se editan apenas cuatro números, pues la concepción martiana acerca de la formación de valores en la literatura para niños, no se correspondía con los conceptos dogmáticos y exigencias religiosas de la época. (Aunque presente en casi todos los métodos elegidos, estas preguntas responden sobre todo al análisis sociológico)

Luego de tratar las incógnitas léxicas, que se retomarán oportunamente en el contexto del poema, se elige el plano compositivo para continuar adentrándonos en el análisis. Aunque se sugiere fragmentar para retomarlo una vez que se analicen otros aspectos lingüísticos, semánticos y sintácticos necesarios para descubrir rasgos de la estructura vinculados a la semántica. *¿Por cuántas estrofas está compuesto el poema? Mide sus versos y denomínelos. Determina la rima y clasifica la estrofa.*

El estudiante debe reconocer que está ante dos estrofas conformadas por dos versos heptasílabos, seguidos de dos endecasílabos, en cada caso. La rima es consonante y alterna. Toda una combinación para nada común; pero, que no debe ser difícil de identificar una vez consultado el material sobre la silva modernista, anexo a la guía de trabajo independiente para la clase.

Nos adentramos ya en el plano lingüístico, combinando el método de análisis lingüístico y las dimensiones del Enfoque. *Relee los dos primeros versos de la primera estrofa:*

Iba un niño travieso

Cazando mariposas.

Localiza el primer sintagma nominal (SN) y describe su estructura. ¿Qué figura literaria emplea el autor? ¿Qué te transmite?

Los estudiantes deben reconocer el SN “un niño travieso” conformado por (un) determinante indefinido, (niño) sustantivo y (travieso) adjetivo.

Se trata de un niño que puede repetirse en muchos otros; pues el indefinido (un) no nos precisa, pero sí sabemos que es travieso, inquieto, revoltoso característica común en esa temprana edad. Este sintagma nominal estructura además un epíteto que, en este caso, nos transmite una cualidad inherente del niño.

¿Qué matiz tiene la acción que realiza el niño y qué resultado esperas de ella?

La acción que provoca que el niño sea calificado de travieso, está expresada en una perífrasis verbal, *Iba cazando*, cuya construcción aparece en una sintaxis alterada, es decir, en un hipérbaton., “*Iba (un niño travieso) cazando mariposas*”. El lector no espera que esta acción tenga un final precisamente feliz. Puede imaginar que cuando menos las mariposas han de quedar confinadas a alguna colección o lastimadas sin querer por la torpeza del niño, o realmente dañadas por una intención malvada. De cualquier forma, privadas de la maravilla de la vida. Tengamos en cuenta que solo sabemos que este niño es travieso. Se retomará la lectura, ahora de los dos segundos versos de la estrofa:

Las cazaba el bribón, les daba un beso,

Y después las soltaba entre las rosas.

¿Qué sustantivo sustituye a la palabra “niño”? ¿Qué es un bribón? ¿Tiene el mismo significado en el texto poético? Explica tu respuesta.

Sabemos que el niño no es solamente travieso es, además, *el bribón*, característica que reafirma la sospecha que despiertan los primeros versos, acerca de un triste final para la mariposa, súmase a esto la reiteración de la acción que realiza en busca del énfasis. Pero, ¿qué descubrimos en el recorrido por el verso?, pues un bribón sui géneris, un bribón cuya única “maldad” consiste en sentir y besar las mariposas; para luego, liberarlas en su medio natural predilecto: el jardín, un todo, del cual las rosas son la parte anunciada. Es este el momento de retomar el significado del sustantivo bribón y valorar su significación dentro del discurso poético, la connotación que alcanza y que emana de la ternura que el sujeto lírico le imprime y del valor afectivo de modo general.

Identifica las formas verbales de esta primera estrofa y determina tiempo y modo. ¿Cuál es la intención comunicativa del autor al usar este tiempo para proyectarnos la escena que acontece? Identifica la forma no personal del verbo que aparece y la forma conjugada que procede del infinitivo cazar. ¿Qué le aporta al texto poético este juego de palabras?

Encabezadas por la perífrasis verbal *Iba cazando*, aparecen, además, *cazaba*, *daba*, *soltaba*, todas en copretérito del modo indicativo. Es evidente que la intención comunicativa del autor es proyectarnos una escena perdurable, continua, desde la simultaneidad expresada en la perífrasis, pues el niño no *iba* y *cazaba*, sino *iba cazando*; hasta las demás formas verbales que aparecen de modo independiente. El juego entre el gerundio y la forma conjugada del infinitivo cazar son claves del énfasis que se busca y de la cohesión entre la idea expresada en los dos primeros versos y los dos últimos.

¿Qué figura literaria aparece en estos versos? Comenta: La imagen es la figura literaria idónea, es capaz de conjugar los sentidos de la vista el tacto y el olfato y nos llega pronta, todo un lienzo cargado de color, luz, perfume y vida.

¿Qué palabras claves de esta estrofa reflejan el amor del niño por la naturaleza? ¿Crees que son símbolos dentro del discurso poético? ¿Por qué?

Pueden señalarse palabras claves o motivos poéticos que van conformando toda una red semántica: *mariposas*, *beso*, y *rosas*. Estas nos permiten hablar de un lenguaje topológico de compleja significación, pues cada una constituye también un símbolo.

La mariposa representa belleza, delicadeza, fragilidad, alegría y vida. Se asocia a la primavera como estación donde la naturaleza se revitaliza y al igual que la abeja tiene una misión en el ciclo vital, la polinización, es decir engendra vida. En el texto, su vuelo remite a la libertad. Más adelante retomaremos este último elemento. El beso es expresión de ternura, admiración, humildad ante un milagro. La rosa alude a la belleza, la fragancia, también se asocia a la primavera, el orgullo y el amor triunfante. Si nos detenemos en el predominio de fonemas nos percatamos de que prevalecen (las *s* y *b*, sonidos suaves y sonoros ideales para recrear el contexto del jardín: el vuelo de la mariposa, el aire, la suavidad de las alas). Esta figura no es otra que la aliteración. El tratamiento del componente fonológico nos hace reparar en que, en los contenidos literarios de la enseñanza media este recurso se conoce como armonía imitativa, precisamente por la armonía que logra la repetición intencionada de los

fonemas. Pero, *¿cuál es el recurso literario que prevalece en la estrofa? ¿Crees que su contraste transita de lo negativo a lo positivo o viceversa?*

Sin dudas, otra figura retórica aparece en el concierto maravilloso del lenguaje martiano, en nuestro criterio, para apoyarse en las ya vistas y alcanzar mayor relevancia desde la estructura misma del texto. Se trata de la antítesis que permite contrastar la idea expresada en los dos primeros versos con la de los dos últimos. La mariposa está en peligro inminente de ser cazada y morir sin embargo es cazada, sí, pero tras el regalo del beso del bribón, que solo quiere como recompensa sentirla y admirarla de cerca, es puesta en libertad y no en cualquier sitio, sino entre las rosas. Es un contraste que viaja de lo negativo a lo positivo, de la posible prisión y muerte, a la reafirmación de la vida y la libertad.

Todas las preguntas anteriores permiten que los estudiantes estén en condiciones de reconstruir la imagen de este niño y valorar su actitud.

Se retoma la lectura de la segunda estrofa teniendo en cuenta una secuencia similar a la de la primera estrofa para continuar el análisis. *Relee los dos primeros versos de la segunda estrofa.*

Por tierra, en un estero,

Estaba un sicomoro,

¿Qué significado literal tienen los sustantivos: estero y sicomoro? ¿Con qué cultura milenaria se relaciona el sicomoro y qué significación tiene en ella?

El estero es un charco pantanoso, bajo, producido por la penetración del agua de las mareas y el sicomoro o sicómoro, (debe trabajarse esta palabra en la pizarra) es un árbol frondoso, de madera incorruptible. El sicomoro tiene una gran significación en la cultura egipcia, es famoso un jeroglífico donde aparece un par de ellos representando las puertas de la vida, y el sarcófago de Osiris, rey supremo de esta cultura, se construyó de esta madera. Por tanto, estamos ante un referente cultural exótico, de suma importancia, casi insustituible en este contexto debido a su carga semántica.

Pero volvamos a la estructura del verso. *¿Qué clase léxico-sintáctica de palabra le da inicio? ¿Qué tipo de complemento introduce?* (Detengámonos aquí) “Por” es la preposición que inicia el verso e introduce un complemento circunstancial de lugar que nos ubica en el sitio exacto donde se encontraba el sicomoro. El autor no utiliza la preposición en, es sabido que los árboles están plantados en tierra “si son

portadores de vida en su relación con ella", pero el sicomoro está *por* tierra; no se necesita mucho más para entender que está caído, privado de la vida.

¿Qué recurso literario se utiliza en estos dos versos y qué te transmite? Los dos versos integran una imagen, muy distinta a la primera imagen de la estrofa anterior, donde solo la mariposa ya anunciaba el color y la alegría. Aquí se nos presenta un estero con toda su significación literal, que nos transmite fealdad, un tono gris; tal vez, con un aire viciado de salitre y estancamiento. A la representación plástica se añade un tronco caído, ya sin vida, que denota tristeza, muerte, fin, decadencia.

¿Identifica la forma verbal que aparece en estos dos primeros versos? ¿Coincide con el tiempo y modo de las FV de la primera estrofa? Encontramos la forma verbal estaba, al igual que las FV de la primera estrofa en copretérito del indicativo, lo que hace que continuemos sintiendo la perdurabilidad de la acción que se realiza.

Es necesario ahora retomar los dos últimos versos para su lectura, pero esta vez se pedirá a los alumnos que realicen una lectura en silencio, debido a que la imagen que encontrarán presenta, un mayor grado de elaboración.

*Le da un rayo de sol y del madero
muerto sale volando un ave de oro.*

Localiza en los dos últimos versos el sintagma nominal que sustituye a sicomoro.

El autor establece un nexo entre el sicomoro y "el madero muerto", que no solo funciona aquí como elemento de cohesión, sino que nos confirma, por si han quedado dudas, que el sicomoro yace sin vida en el estero.

¿Qué acción de la naturaleza recae en él y qué consecuencias tiene? Ahora, Un rayo de sol interactúa con el madero y de él sale volando un ave de oro. Aparecen nuevos símbolos: el sol, es fuente de energía, vida, luminosidad y calor; el ave representa el vuelo, la libertad, y el oro, algo elevado, valioso en su pureza y belleza, luminosidad, asociado a la creación de nuevas formas, es decir, a la transformación artística.

¿En qué estructuras léxico-sintácticas se concentran estas acciones? ¿Qué cambios observas con respecto a los verbos empleados en los versos anteriores en cuanto al tiempo? ¿Qué intención comunicativa adquiere la perífrasis verbal que aparece en el texto?

La forma conjugada *da*, y la perífrasis *sale volando*, establecen un cambio en el tiempo con respecto al resto del discurso. En la inmediatez del presente de indicativo, *el rayo de sol "le da"*, incluso la acción aparece antepuesta precisamente en el punto donde se produce un giro total en el empleo del tiempo verbal, sin dudas es importante que lo primero sea advertir este cambio, como una convocatoria para asistir al hecho que se está produciendo de manera inmediata. La intención comunicativa, en cambio, sigue siendo la misma, el ave no sale y vuela, sino *sale volando*, es una acción simultánea y dinámica que nos impacta, al mismo tiempo que sale vuela y se libera, al igual que la mariposa, de la prisión y la muerte. "Resulta evidente para el trabajo con la comprensión que los elementos de la forma, el código con su estructura sintáctico gramatical no pueden verse aislados sino fundidos al diálogo intratextual, semántico y pragmático." (Sales, 2010, p. 60)

¿Qué otros recursos literarios encontramos en estos dos versos? ¿Qué aportan?

Estamos ante el estremecimiento inevitable que despierta esta imagen. Un rayo de sol, cargado de energía provoca un cambio en la triste realidad del madero sin vida, "un único rayo es suficiente", para lograr la maravilla del ave en vuelo y no de un ave cualquiera sino, *un ave de oro*, que despliega en su vuelo luz y belleza en busca de la libertad y la vida. La imagen se ilumina por el rayo sol y el resplandor del oro y rompe el gris de la neblina del estero.

¿Con qué referente de la mitología puedes relacionar esta imagen? El tratamiento de la intertextualidad es propicio para establecer relaciones que faciliten la producción de significados del texto. En este caso, los estudiantes pueden mencionar al mito del ave fénix, símbolo de resurrección, purificación e inmortalidad, también vinculado a las culturas egipcia, árabe e hindú. Se consumía por acción del fuego cada 500 años y luego resurgía de sus cenizas con plumaje, anaranjado, rojo y amarillo incandescente.

El predominio del fonema *r* y alguna *t*, delatan que al autor insiste en el recurso de la aliteración para lograr una sonoridad que esté a tono con la realidad que se recrea. Refuerza la imagen a partir de la sensación de ruido (tal vez de la caída del madero), aspereza (del madero y la tierra, tal vez roca, pues recordemos que los esteros están en zonas costeras),

¿Qué recurso literario prevalece en la estrofa completa? Es evidente que aunque encontramos metáfora, imagen, epíteto, aliteración, símbolo; las dos estrofas están estructuradas sobre la base de la antítesis, la contraposición de conceptos: vida-muerte, belleza-fealdad, tristeza-alegría, luz-opacidad.

¿Los contrastes expresados van de lo negativo a lo positivo o viceversa? ¿Qué relación guarda la manera de emplear este recurso con el pensamiento del autor y con su época? En ambas estrofas, los contrastes evolucionan en un tránsito hacia lo positivo; en consecuencia con la visión martiana del futuro y su fe inquebrantable en un destino mejor para la América, justo cuando la realidad de los pueblos latinoamericanos era cada vez más nefasta y convulsa. A diferencia de las antítesis casalianas, que por lo general viajan en sentido inverso, Martí, por solo comentar un ejemplo, no pudo concebir el águila herida sino sobrevolando el azul sereno (*triumfo/vida/libertad*), mientras la víbora del veneno moría en su propia guarida (*derrota/muerte/fin*)

Oportuno sería entonces, invitar a los estudiantes a *releer los dos primeros versos de cada estrofa y colocarlos ante una variante de selección múltiple para V o F a partir de las siguientes afirmaciones:*

- ▶ *El autor emplea dos imágenes.*
- ▶ *El sujeto lírico se lamenta de lo que ocurre.*
- ▶ *El sujeto lírico solo nos presenta dos situaciones comunicativas que le sirve de punto de partida en cada estrofa.*
- ▶ *Para el sujeto lírico es importante declararnos por qué ocurre lo que se describe en estos versos.*
- ▶ *Estos son los versos más extensos del poema.*

Luego, motivarlos a indagar sobre *¿Qué información se agrega en los dos versos finales de cada estrofa? ¿Qué importancia le concedes? ¿Cómo es la extensión de estos versos con respecto a los anteriores?*

Permitiría profundizar en la estructura de la antítesis desde el punto de vista conceptual y estructural, además de acercarlos a un destino que solo puede ser visitado por el descubrimiento de la semántica del texto.

¿Crees que la alternancia de la métrica y su relación con las ideas que se expresan, tienen una significación especial? Explica. Sí, en efecto se han empleado dos imágenes muy sencillas y breves, como si la intención no fuese decir más, ni tomar partido ante la acción, ni declararnos la causa, sino mostrarnos una realidad muy específica como punto de partida en los versos más breves (heptasílabos) de cada estrofa. Logran estos versos ubicarnos en el escenario seleccionado para el asunto a tratar. Por el contrario, los dos versos finales de cada estrofa (perfectos endecasílabos) permiten

ampliar el discurso poético con la belleza suprema del lenguaje connotativo, y el recurso eficaz de lo extraordinario; lo insólito contenido en el milagro que tal vez, muchos lectores aguardan desde el principio. He ahí la razón y significación de la alternancia de la métrica que debe ser descubierta de a poco por los alumnos mediante el orden de las interrogantes.

La intertextualidad ha sido tratada a partir de la propia obra martiana, es decir, se ha concebido desde la propia relación intratextual.

“La naturaleza inspira, cura, consuela, fortalece y prepara para la virtud al hombre.” José Martí. ¿Existe relación entre esta cita martiana y el poema? Argumenta tu respuesta.

La naturaleza es obra majestuosa y bella que inspira al hombre para la creación subjetiva y objetiva, que cura el espíritu en la medida que consuela y sosiega y cura el cuerpo por todos los beneficios materiales que se obtienen de ella. La relación del hombre con ella es vital; ya que, el hombre se transforma en la medida que la transforma y domina; el hombre crece en ella, se vuelve fuerte, se ennoblece de alma aprendiendo a amarla y a amar su trabajo y a sus semejantes. Crece amando la vida, lo posible y lo imposible, creando, construyendo, conquistando. En ambos textos, hay un mensaje de esperanza, de reafirmación de la vida y los sentimientos más nobles, de la virtud.

Resume en no más de cuatro líneas el asunto del poema. ¿Cuál es, según tu punto de vista, el tema del poema? Comenta con tus compañeros la idea que te ha dejado el poema. ¿Qué importancia le concedes al tratamiento de esta idea, en la literatura para niños de la época donde fue escrito el texto? ¿Qué vigencia tiene esa idea en ti y en la sociedad que, también tú construyes?

El tratamiento de las categorías asunto, tema e idea, todas incluidas en el plano ideo-temático, puede encausarse mediante el anterior grupo de preguntas, con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que despierte la reflexión acerca de la utilidad y aplicación de lo estudiado y la vigencia del legado martiano en la ideología humanista, progresista y revolucionaria que debe caracterizar a un profesional de la educación en nuestra sociedad socialista.

Tanto el método sociológico, como el psicológico, el semiológico, el dimensional y el estilístico, nos permiten analizar la repercusión de la obra en su contexto y fuera de él.

Con *La Edad de Oro*, de modo general, Martí supo sortear muy bien los dos errores más frecuentes de su tiempo en el campo de la literatura infantil, donde se peca por exceso o por defecto. Ni sobrestima ni subestima a los niños. No les habla como dómine, en tono retórico ni en forma aniñada y falsa, no lo puede hacer con quienes considera merecedores de la verdad y la belleza “para que no les salga la vida equivocada”. Escribe sin paternalismos, eleva su escritura a un lugar donde es necesario nombrar de nuevo las cosas, y no solo entretener sino instruir. En el texto objeto de análisis, como en tantos otros, la idea se vincula a lo axiológico, al desarrollo de valores de modo espontáneo, natural y consciente, no condicionado por el pensamiento escolástico que permeaba la enseñanza de la época.

¿Qué relación existe entre el título y el resto del contenido del poema? Aunque esta interrogante puede haber sido respondida por algún estudiante en el transcurso del análisis, es importante retomarla como cierre para darles la participación a otros estudiantes que arribaron más tardíamente a este nivel de conclusión.

Cada una de las estrofas contiene un milagro, tal y como se anuncia en el título y como se abordó al emplear la estrategia de anticipación, al inicio del análisis. En cada una de ellas sucede un hecho inesperado, insólito, maravilloso que nos conmociona; una transformación total de lo esperado en lo impensado y superior, en el milagro.

¿En qué medida este poema es representativo del Modernismo, y en qué medida no lo es? Justifica. La aplicación del método sociológico, nos permite valorar la obra como exponente de una escuela, tendencia o movimiento artístico-literario. Es importante detenernos en algunas consideraciones. Martí inicia en 1882, el movimiento modernista con una nueva estética cuyo máximo exponente dentro de su obra fue *Ismaelillo*.

Si bien Martí, evoluciona hacia una producción literaria que desde el punto de vista conceptual va a estar más comprometida con su realidad inmediata, con un profundo humanismo y latinoamericanismo, que la vuelve parte indisoluble de su contexto histórico; esta sigue desde sus esencias formales respondiendo a un lenguaje preciosista, refinado, con el empleo de cultismos y la construcción de la imagen plástica, cromática, vigorosa e iluminada. El desapego que tuvieron los modernistas por su realidad inmediata, al menos en su primera etapa, no lo vamos a encontrar en Martí, ni el regodeo en la melancolía y el pesimismo; no es poeta de las torres de marfil, no de contextos exóticos más allá de la necesaria alegoría. Con la perfección y preciosismo del mármol, no dibuja las fuentes de los cisnes en jardines de castillos y princesas, sino las estatuas de los héroes sagrados de la patria, por

solo poner un ejemplo; pero reforma en el verso, emplea la musicalidad, el símbolo, los neologismos y esto podemos verlo en la prosa de *Amistad Funesta*, de su crítica de arte, de su diario de campaña, de su amplio epistolario, de su ensayística, de su oratoria y en su lírica hasta su teatro escrito en versos, donde , además es innegable la supervivencia de presupuestos estéticos que en ocasiones tienen sus raíces dentro del Romanticismo y otras dentro del Realismo.

Entonces en *Dos milagros* encontramos la imagen sugerente de luminosidad, cromatismo, olor, descriptiva hasta la representación plástica; el exotismo de la segunda estrofa, puede ser camino para resaltar el valor de los elementos identitarios en alegoría a nuestra cultura y reafirmar a la vez el contraste como técnica; ya que, se contrapone a la visión de un jardín o campo perfectamente cubano, donde juegan niños y vuelan mariposas entre flores. La musicalidad es otra característica que se logra no solo mediante la distribución de los acentos en los versos y la alternancia perfecta de heptasílabos y endecasílabos, sino mediante la cadencia de la aliteración. El empleo de símbolos y la renovación de la métrica, en este caso de la silva.

Pero es precisamente en su visión y mensaje donde esta esencia modernista se disipa. Digamos que es un poema optimista, esperanzador, sus imágenes señalan el triunfo y la vida, la libertad; en él la luz rompe opacidades, el vigor de lo nuevo se impone ante la decadencia, no hay melancolías, ni pesimismo ni evasiones. Es claro que el milagro es posible, un “*por llegar*”, mucho mejor, triunfo del mejoramiento humano en el cual Martí había afirmado su fe.

La combinación de métodos didácticos y particularmente de análisis literario, en una guía de interrogantes, organizada de manera gradual, coherente, en su tránsito por los niveles de comprensión del texto, y concebida desde un enfoque cognitivo , comunicativo y sociocultural; permiten llegar con mayor eficacia a los territorios de la lectura y profundizar en el análisis del texto objeto de estudio como exponente de la época, movimiento, escuela o tendencia que prestigia, así como la expresión y vigencia del ideario del autor. Cada método aporta un complemento indispensable ya sea desde la forma o desde contenido y por separado, ninguno de ellos permitiría alcanzar la integralidad, de la cual requiere la preparación para la verdadera conquista del texto literario.

REFERENCIAS

- Roméu, Escobar, A.(2007) El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Hernández, J. E. (et al). (2011).Introducción a los estudios literarios. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. (2007). *La enseñanza del análisis literario: una mirada Plural*. Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
- Martí, J. (2007).Obras Completas Edición Crítica. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Montaño Calcines, J. R. (2008). *Temas de actualización Literaria*. Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
- Navarro, T. (1966). *Métrica Española*. La Habana: Edición Revolucionaria.
_____. (1985). *Textos y Contextos*. La Habana: Ed. Arte y Literatura.

Educación laica: ¿Por qué y Para qué?

Secular education: Why and for what?

RESUMEN

Dr. Juan Javier Morales García

Profesor de educación media superior.
Doctor en Educación por el Instituto
Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de
México (ISCEEM). Email:
lagranmole@hotmail.com

Dr. Liberio Victorino Ramírez

Profesor Investigador, Universidad
Autónoma Chapingo
(UACH). Investigador
Nacional por el
Sistema Nacional de
Investigadores del
Conacyt de México. Email:

Recibido
07/09/2018

Revisado
09/09/2018

Aceptado
04/10/2018

Lo que se presenta a continuación forma parte de una investigación titulada “Las potencialidades de la educación laica en la escuela primaria” (2010, ISCEEM, Toluca, México) basada en la teoría del nuevo paradigma cultural de Alain Touraine, así como en los aportes de los principales representantes de la laicidad como son Henri Peña, Jean Bauberot y Roberto Blancarte. Para este artículo se presentan algunas reflexiones en torno al tema de la laicidad en la educación pública mexicana, su significado, sus interpretaciones, las batallas culturales en torno a ella y sobre todo, sus potencialidades en la formación ciudadana en la educación básica. Su objetivo consiste en abordar los cinco aspectos más relevantes que la formación en la laicidad puede proveer y que, por mucho, rebasan los beneficios que pudiera otorgar cualquier clericalismo en la educación pública. Se concluye que dicha laicidad promueve la igualdad y el bien común que son también base de la democracia; además, al promover la libertad de conciencia capacita a los agentes para la toma de decisiones basados en la crítica y la reflexión, indispensables para la democracia.

Palabras clave: *Educación pública, escuela primaria, laicidad, multiculturalidad, democracia.*

ABSTRACT

The following document is part of a research entitled “Potentialities of laïc education in primary school” based on the Alain Touraine’s theory of the new cultural paradigm as well as the contributions of the main representatives of laïcité like Henri Peña, Jean Bauberot and Roberto Blancarte. This writing submits some reflections about the topic of laïcité en mexican public education, its meaning, its interpretation, the cultural battles around it and above all, their potentialities on citizen formation in primary school.

Key Words: *Public education, primary school, laicity, multiculturalism, democracy.*

INTRODUCCIÓN

Criticada por algunos e incomprendida por muchos, la educación laica ofrece beneficios para el mejoramiento de la vida en sociedad, principalmente donde se ha impuesto una determinada convicción espiritual o filosófica, y se rechaza, discrimina y condena cualquier otro tipo de creencia.

La educación laica no es únicamente una educación ajena a cualquier doctrina religiosa, sino también, una educación sustentada en principios que implican profunda consideración de la libertad y de la justicia. La laicidad, que ha sido incomprendida, relegada y desaprovechada debido a generalizadas concepciones equivocadas, posee grandes potencialidades para la formación del ciudadano, una vez que se ha comprendido e interiorizado su esencia. En el presente escrito, se muestran los cinco aspectos más relevantes que la formación en la laicidad puede proveer y que, por mucho, rebasan los beneficios que pudiera otorgar cualquier clericalismo en la educación pública.

En la primera parte se muestra a la laicidad como promotora de la formación para y en la democracia, señalando el origen común de la laicidad y la democracia, así como la interrelación que existe entre ambas.

La laicidad se analiza en la segunda parte, como un elemento esencial de lo que los autores han denominado “valores laicos” como una propuesta en la formación de valores en los que todos nos podemos identificar sin importar la creencia religiosa o filosófica que se tenga.

La tercera potencialidad es la formación del pensamiento crítico-reflexivo que, como resultado de la libertad de conciencia que provee la laicidad, lleva a los agentes escolares a reflexionar y a desarrollar la capacidad de decisión de cambiar o permanecer, basada en una liberación de toda sujeción impuesta o inducida, aspecto necesario para el ejercicio pleno de la democracia.

La cuarta potencialidad está relacionada con la formación del agente escolar en el discernimiento entre los ámbitos público y privado, necesarios para determinar lo que es de alguno de lo que es de todos, considerado base de la tolerancia y de la aceptación de la diversidad.

Por último, se propone a la laicidad como un elemento que fortalece la identidad nacional basada en aspectos multiculturales, en los que todos nos podamos sentir

identificados, independientemente de las preferencias religiosas o filosóficas de los agentes escolares.

1. ¿Qué es la laicidad?

¿La laicidad está en contra de la religión? ¿La laicidad carece de utilidad en una sociedad multicultural? ¿Es otra convicción más? ¿Cómo las religiones o las filosofías?

Responder a estas preguntas requiere del conocimiento pleno de la laicidad, desde sus orígenes etimológicos, sus fundamentos y usos, hasta los elementos con los que se interrelaciona. Existen muchas ideas acerca de la laicidad, como la conocida adjetivación atea o la hostilidad a la religión; otras más han sido creadas bajo conceptos que en ocasiones están muy alejados de los fundamentos laicos.

El Papa Benedicto XVI, el 17 de diciembre de 2006, en el 56° Congreso Nacional de la unión de juristas católicos italianos, reconoció este problema al mencionar que este congreso afrontaba el tema de la laicidad, de gran interés porque pone de relieve que en el mundo de hoy la laicidad se entiende de varias maneras; pues, existen múltiples formas de entender y vivir la laicidad, maneras a veces opuestas e incluso contradictorias entre sí.

Debido a la existencia de diversos conceptos de laicidad, surge la necesidad de conocer su significado a partir de los elementos que la conforman y sus principios filosóficos. La laicidad tuvo su origen en Francia desde el último tercio del siglo XIX en la educación el general, particularmente, como escuela laica, obligatoria y gratuita. Esto sucedió a partir de la Guerra franco-prusiana y la llegada de la III República al poder (Blancarte como se citó en Gutiérrez, 2006, p.149). Dicha laicidad surgió como el resultado de una lucha por el establecimiento de la libertad de conciencia, reprimida hasta entonces.

De acuerdo a Peña, “la laicidad se refiere al principio de unificación de los hombres en el seno del Estado; supone una distinción jurídica entre la vida privada del hombre como tal y su dimensión pública como ciudadano, y en su vida privada en su vida personal, como el hombre adopta una convicción espiritual –religiosa o no- que puede compartir naturalmente con otros” (Peña, 2002, p. 11).

El origen etimológico de laicidad que muestra Henri Peña nos permite comprender los elementos esenciales que la conforman. Laicidad viene del griego *laos* que designa

la unidad de una población considerada como un todo indivisible. La unidad del *laos* es así un principio de igualdad. Y esta igualdad se basa en la libertad de conciencia, la cual es reconocida como primaria. La conciencia no puede ni debe ser violentada, ella adoptará una convicción o confesión libremente.

La unidad del *laos* ha de entenderse en oposición a la idea de que un grupo particular, al destacarse, se otorgue más derechos, incluso un papel rector dentro del conjunto: El *laos*, no tiene otro fundamento que la igualdad de convicciones; impide que una confesión particular se vuelva una norma general y se constituya en la base de un poder sobre la totalidad" (Peña, 2002, p.18). El origen de laicidad es de la unidad del pueblo bajo el principio de igualdad y libertad que, en esencia, es la libertad de conciencia, la cual no está sometida a ningún credo obligado.

En una comunidad laica, el ateísmo, agnosticismo, monoteísmo o politeísmo son opciones donde todos se reconocen en igualdad y la opción espiritual sigue siendo asunto privado. Ahora bien, el ámbito privado de lo religioso no es exclusivo de lo personal e individual sino también de lo colectivo que no lo transforma a público. Los asuntos de carácter privado realizados en colectivo como las religiones no pueden ser nunca del ámbito público; ya que, este último está relacionado con la vida en común de una sociedad. En el ámbito público, se expresan todas las ideas relacionadas con la vida en común como son las leyes bajo las cuales todos vivimos sin excepción en un territorio dado, o la educación que se imparte en una escuela pública donde se reúnen alumnos y docentes con diferentes concepciones ideológicas; pero con un fin común, respetando las convicciones personales que pertenecen al ámbito privado, como son las religiones o cualquier otro tipo de convicción filosófica.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es un conjunto de leyes comunes a todos los connacionales de México, en ella se aprecia un establecimiento de derechos y obligaciones, por lo tanto, se ubica como parte del ámbito público; pues implica a todos los ciudadanos. Por otro lado, el Catecismo católico y la Biblia, que también son un conjunto de señalamientos y decretos; son de carácter estrictamente particular aunque no necesariamente individual, ya que, pueden ser colectivos; pero no pueden considerarse como parte del ámbito público debido a que también existen otras religiones y filosofías compartiendo ese espacio.

Henri Peña afirma que el bien común viene del término *res pública* que a su vez originó el de república. La república, por esencia, busca el bien común como norma de convivencia social y este incluye, en primer lugar, la libertad de todos en un pueblo

soberano que se otorga a sí mismo su propia ley y donde la obediencia no tiene nada que ver con la sumisión o la servidumbre. El bien común incluye en primer lugar la libertad de todos y el rechazo de toda discriminación confesional.

Los principios de la laicidad proceden de una concepción de la dignidad humana. Libertad de conciencia, igualdad de derechos, bien común más allá de las diferencias, confianza de principio en la autonomía, afirmación simultánea de la soberanía de la conciencia individual y del pueblo sobre sí mismo; es todo un ideal que resuena en la palabra laicidad. (Peña, 2002, p.20)

La laicidad, como afirmación de independencia de la vida espiritual, sería efectivamente un principio de unión que eleva a los hombres, tratando de emanciparlos de los límites del lugar, del momento y de las normas inducidas por los poderes temporales (Peña, 1999). Otros teóricos que han expresado su interés en el tema de la laicidad coinciden en varios de los aspectos que Peña señala. Roberto Blancarte, por ejemplo, menciona que laicidad es un régimen social de convivencia, cuyas instituciones políticas están legitimadas principalmente por la soberanía popular¹ y ya no por elementos religiosos (Blancarte, 2000, p. 124). El referido autor identifica una parte esencial de la laicidad; pues, se refiere a ella como un régimen social de convivencia, puesto que no es una forma más de pensamiento sino una forma de vida que permite la existencia de variadas formas de pensamiento.

Touraine (2005), por su parte, analiza a la laicidad en el marco de la sociedad multicultural francesa, afirmando lo siguiente:

...el laicismo fue y es un elemento esencial de lo que se puede llamar el espíritu republicano, es decir, el descubrimiento de criterios de evaluación de los individuos y las instituciones en términos de bien común, de interés público, de patriotismo, de normas sociales dominantes, y también de racionalidad del ser. (p.164)

Añade a lo anterior que el principio de laicismo prolonga el reconocimiento de los derechos personales al plantear la autonomía de la sociedad política con relación a los principios y las prácticas de las religiones. Touraine enfatiza que “en una sociedad multicultural los derechos culturales corresponden a derechos de diferencia más que a derechos de igualdad” (Touraine, 2005. p.209).

1. El laos al que se refiere Peña.

En todo caso, resultaría muy difícil hablar de derechos culturales más que cuando las conductas culturales y sociales piden ser reconocidas en nombre del derecho de cada uno a practicar su propia cultura, su lengua, su religión, sus relaciones de parentesco, sus costumbres alimentarias, entre otras. Para Touraine el multiculturalismo "...es la combinación de una unidad social y una pluralidad cultural en un territorio dado, lo que supone reconocer elementos de unidad entre las culturas." Touraine, como se citó en Gutiérrez, (2006, p. 279). Uno de esos elementos de unidad es la laicidad, en palabras de Touraine, es: "La única sociedad multicultural estable es el estado laico, secularizado, lo que llamamos democracia." En México, la presencia de diferentes convicciones religiosas y filosóficas es un indicativo innegable de una sociedad multicultural cada vez más conformada en la pluralidad.

El llamado al multiculturalismo fue y es ante todo una protesta contra la hegemonía de categorías que se identificaban con lo universal e imponían su dominación a aquellos a quienes consideraban sus inferiores por el hecho de estar encadenados a sus particularidades. De ahí que Touraine afirme: "No hay multiculturalismo sin laicidad" (Touraine, como se citó en Gutiérrez (2006 p. 299).

Actualmente, la laicidad busca el pleno ejercicio de las libertades individuales, no únicamente la libertad religiosa; aunque, en sus inicios la lucha fue contra la imposición ejercida por la jerarquía católica, sin embargo, esto no quiere decir que esta sea su consigna perpetua. La lucha por la libertad de conciencia y por la liberación del sometimiento ideológico religioso caracterizó a los primeros movimientos de la laicidad, de ahí que los clericalismos busquen encasillarla como antirreligiosa o incluso atea. La laicidad es una forma de vida basada en la libertad de conciencia², el bien común, la igualdad y el respeto a la diferencia; define los límites entre los ámbitos público y privado, por lo que promueve todas las expresiones, ya sean espirituales o filosóficas, y se opone a todo intento por imponer y tratar de establecer una hegemonía en la heterogeneidad. La laicidad no es una convicción más entre las posibilidades existentes; es una forma de vida que promueve la existencia de convicciones en un marco de igualdad e imparcialidad.

Existen múltiples beneficios que la laicidad y la educación laica pueden aportar a la conformación de una sociedad que busque la convivencia en la diferencia. A continuación se presenta cinco de las principales potencialidades para la vida en una sociedad plural y democrática.

2. Ferdinand Buisson, uno de los fundadores de la laicidad declaró: "la libertad de conciencia es el fondo de todas las libertades".

2. La laicidad para el fortalecimiento de la democracia

Una de las más grandes responsabilidades de los estados democráticos es la educación. En México, la escuela ha cumplido con la misión de educar y formar a los ciudadanos, siendo el Estado el encargado de elegir los criterios sobre los cuales se orientará la educación tanto pública como privada. Actualmente, tales criterios se encuentran plasmados en el artículo tercero constitucional, donde destacan las fracciones I y II:

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismos— atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos; (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2015)

Estos criterios muestran los elementos de una formación democrática enfocada a contribuir a una mejor convivencia humana, al aprecio por la dignidad de la persona, al interés general de la sociedad, a la igualdad y la no discriminación por motivos de raza, sexo o religión; haciendo hincapié en mostrar a la democracia como un sistema de vida más allá de la simple concepción jurídica y política.

El artículo tercero constitucional muestra una relación intrínseca entre los elementos conceptuales de la democracia y la laicidad. En griego, hay dos palabras distintas para designar al pueblo: *laos* y *demos*. *Laos* ha dado laicidad, principio de derecho que vincula el poder público al conjunto del pueblo; vinculación liberadora que prohíbe cualquier puesta en tutela de unos hombres por otros. *Demos* ha dado democracia, tipo de organización política que expresa la soberanía del pueblo. El *laos* define a la comunidad humana y el *demos* a la comunidad política. El pueblo es, por lo tanto, la referencia fundadora en la democracia y en la laicidad.

La laicidad al igual que la democracia comparten elementos interdependientes para la formación del ciudadano. Si se pretende formar en la democracia, la laicidad debe estar siempre presente y manifiesta. El ex Secretario de Educación Pública (1995-2000) Miguel Limón Rojas afirmó en el coloquio³ *Laicidad y valores en un Estado democrático*:

La educación para la democracia implica capacitar al ser humano, para discernir, para optar, para comprometerse consigo mismo y con los demás, para mejorarse continuamente. Esto sólo es posible en un ambiente de libertad, de libertad de conciencia, de la cual la educación laica es sostén y salvaguarda. (Blancarte, 2000, p. 30)

Cualquier sistema educativo que se declare democrático deberá también, por consecuencia, ser laico aunque no lo exprese literalmente; ya que, la plena ejecución de la democracia implica el establecimiento de la esencia de la laicidad en los procesos escolares.

La fracción II del artículo tercero constitucional establece que la educación luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Más adelante, los incisos indican los lineamientos de la formación en la educación:

- El inciso "a" establece que el criterio que orientara a la educación será democrático, entendido como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, es decir del *demos* y del *laos* en su conjunto: democracia y laicidad.

3. El coloquio realizado en El Colegio de México el 6 de abril de 2000, es considerado como uno de los primeros encuentros donde se analizó la laicidad y su relación con la educación, la democracia y los valores, así como los riesgos a los que se podría enfrentar. 7 años después, Rodolfo Vázquez, (Vázquez, 2007) retoma y analiza los resultados de ese coloquio retomando los diferentes elementos con que se relaciona la laicidad en su libro, (compilación) "Laicidad, una asignatura pendiente."

- El inciso “b” que muestra que el aspecto nacional de la educación nos refiere a la república –*la res publica*- es decir, nos refiere al bien común al enfatizar que no debe haber hostilidades ni exclusivismos. Nuevamente se observan características compartidas de la democracia y la laicidad.
- El inciso “c” señala a la convivencia humana derivada del aprecio por la dignidad de la persona (respeto), la convicción por el interés general de la sociedad (el *laos* de donde se deriva el bien común), la igualdad de derechos de todos los hombres y evitar privilegios de razas, religión, de grupos, de sexos o de individuos (igualdad); todos ellos, aspectos que encontramos interrelacionados entre la democracia y la laicidad.

Al promover la laicidad, ineludiblemente se promueve la democracia, por ser estos, conceptos interdependientes. La educación que imparta un Estado democrático debe ser laica, a pesar de que no se encuentre estipulada literalmente, pues por el sólo hecho de ser democrática y de responder al bien común, implica establecer los principios de la laicidad.

Es interesante notar que, no solamente el artículo tercero constitucional muestra la tendencia por educar y vivir en la democracia, otros artículos confirman este anhelo del Estado por establecer a la democracia como una forma de vida:

- Artículo 1º: Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.
- Artículo 4º: El varón y la mujer son iguales ante la ley. Esta protegerá la organización y el desarrollo de la familia.
- Artículo 6º: La manifestación de las ideas no será objeto de ninguna inquisición judicial o administrativa, sino en el caso de que ataque a la moral, los derechos de tercero, provoque algún delito, o perturbe el orden público; el derecho de réplica será ejercido en los términos dispuestos por la ley. El derecho a la información será garantizado por el Estado.
- *Artículo 7º*: Es inviolable la libertad de escribir y publicar escritos sobre cualquier materia. Ninguna ley ni autoridad pueden establecer la previa censura, ni exigir

fianza a los autores o impresores, ni coartar la libertad de imprenta, que no tiene más límites que el respeto a la vida privada, a la moral y a la paz pública. En ningún caso podrá secuestrarse la imprenta como instrumento del delito.

- *Artículo 9º:* No se podrá coartar el derecho de asociarse o reunirse pacíficamente con cualquier objeto lícito; pero solamente los ciudadanos de la República podrán hacerlo para tomar parte en los asuntos políticos del país. Ninguna reunión armada, tiene derecho de deliberar.
- *Artículo 12:* En los Estados Unidos Mexicanos no se concederán títulos de nobleza, ni prerrogativas y honores hereditarios, ni se dará efecto alguno a los otorgados por cualquier otro país.
- *Artículo 24:* Todo hombre es libre para profesar la creencia religiosa que más le agrade y para practicar las ceremonias, devociones o actos del culto respectivo, siempre que no constituyan un delito o falta penados por la ley. El Congreso no puede dictar leyes que establezcan o prohíban religión alguna.
- *Artículo 25:* Corresponde al Estado la rectoría del desarrollo nacional para garantizar que éste sea integral y sustentable, que fortalezca la Soberanía de la Nación y su régimen democrático y que, mediante el fomento del crecimiento económico y el empleo y una más justa distribución del ingreso y la riqueza, permita el pleno ejercicio de la libertad y la dignidad de los individuos, grupos y clases sociales, cuya seguridad protege esta Constitución.
- *Artículo 130:* El principio histórico de la separación del Estado y las iglesias orienta las normas contenidas en el presente artículo. Las iglesias y demás agrupaciones religiosas se sujetarán a la ley.
- *Artículo 130, Inciso e:* Los ministros no podrán asociarse con fines políticos ni realizar proselitismo a favor o en contra de candidato, partido o asociación política alguna. Tampoco podrán en reunión pública, en actos del culto o de propaganda religiosa, ni en publicaciones de carácter religioso, oponerse a las leyes del país o a sus instituciones, ni agraviar, de cualquier forma, los símbolos patrios. (Constitución política, 2015)

El Estado laico se ha convertido, en una pieza fundamental de la democracia. A mediados de 2007, el ex-rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Juan Ramón de la Fuente, declaró a los medios de comunicación que sin

laicidad no hay democracia. Alain Touraine afirma, por su parte, que el fundamento de la democracia en la sociedad moderna es el principio de la laicidad, pues acentúa el reconocimiento de los derechos personales (Touraine, 2005:201).

La laicidad ha dejado de pasar desapercibida y se ha iniciado su reconocimiento como un elemento esencial de la democracia y para la convivencia social armónica. De tal manera que:

La idea de laicidad apunta precisamente a una unidad primaria del pueblo soberano, fundada en la estricta igualdad de derechos de sus miembros. Se subraya así la referencia al bien común, a la república, como fundamento y horizonte de la democracia. (Peña, 2002, p. 20)

La laicidad, al igual que la democracia, son formas de vida en las que el bien común, la libertad, la igualdad y el respeto a la diferencia conforman la base de la convivencia social armónica. Si se asume una forma de vida democrática, la laicidad debe ser un elemento interdependiente para la ejecución plena de la democracia.

La laicidad promueve la igualdad y el bien común que son también las bases de la democracia; además, al promover la libertad de conciencia capacita a los agentes para la toma de decisiones basados en la crítica y la reflexión, indispensables para la democracia. La laicidad entendida como comunidad humana es indispensable para pensar en la democracia como comunidad política. Así, una elección basada en los supuestos de la democracia no podría proceder si no se toma en cuenta a la comunidad humana; por ejemplo, resultaría antidemocrático convocar a elecciones en México para proclamar una religión oficial; puesto que, la mayoría de la población practica una sola religión y obviamente ganarían. La laicidad establece al bien común como base de acción de la democracia por medio del establecimiento de los límites entre lo público y lo privado.

3. La formación de valores laicos

En la educación primaria los valores que se pretenden que los alumnos asuman como parte de su formación y de su actuar, son valores inherentes a la democracia, valores que promueven el desarrollo del pensamiento crítico y de la libertad de conciencia. Los ejes formativos de la asignatura “Formación Cívica y Ética” muestran su desprendimiento del artículo tercero constitucional y este a su vez de una filosofía laica y democrática, sin embargo y a pesar de estar presente, no se hace mención

explícita de la laicidad como concepto que contiene y provee los valores fundamentales para la formación cívica del agente, lo que no sucede con la democracia cuya función se explica de manera más amplia.

Los valores que busca promover la asignatura de educación cívica son los que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia:

- Respeto y aprecio por la dignidad humana
- Libertad
- Justicia
- Igualdad
- Solidaridad
- Tolerancia
- Honestidad
- Apego a la verdad

Todos estos elementos se desprenden de la democracia cuyos principios encontramos en la laicidad y apuntan hacia el bien común. Estos valores proceden de una concepción exigente de la igualdad humana; son valores que no pueden ser catalogados como religiosos o antirreligiosos, por lo que los podemos adjetivar como “valores laicos”. Estos pueden promoverse como elementos comunes a todos sin importar la convicción religiosa o filosófica de los alumnos y docentes. Los valores laicos sustentados en la democracia y en el bien común, permanecen separados de toda doctrina religiosa y filosófica, por lo que todos podemos ser formados bajo estos valores. Ante el creciente número de conflictos de origen religioso en las escuelas primarias, resulta indispensable la formación explícita en la laicidad como norma de vida, en cuyos valores nos podemos identificar todos sin importar la convicción religiosa o filosófica.

Los valores laicos son también la respuesta a la inquietud y preocupación de la jerarquía católica en México ante lo que ellos identifican como “pérdida de valores en la sociedad” y sus intenciones de enseñar moral religiosa católica en las escuelas. Con esto se pone fin a una discusión infundada de que la laicidad carece de moral. El ex secretario de la SEP (1995-2000) Miguel Limón Rojas declaró en el coloquio *Laicidad y valores en un Estado democrático*: “La laicidad significa neutralidad en materia religiosa, pero no neutralidad valorativa o moral. No sólo permite sino estimula una educación valoral” (Limón en Blancarte, 2000, p. 27). Así, los alumnos

católicos, testigos de Jehová, protestantes, evangélicos, cristianos, mormones, ateos, agnósticos, pueden tener valores comunes que los unan más allá de las diferencias espirituales.

El Obispo de Colima el 22 de Julio de 2008 declaró que “el laicismo es una tendencia que fija su objetivo en los aspectos materiales como la única parte importante en el ser humano”. Según esta opinión no se ve aun las potencialidades y los elementos que ofrece la laicidad para convivencia armónica, probablemente de verse así, superan por mucho, incluso, algunas propuestas religiosas para la formación de valores en la escuela.

Los valores laicos reúnen las características de la democracia y del bien común, que coinciden con los que se encuentran en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los valores religiosos, por no ser parte del bien común, no pueden considerarse para la formación de valores en la escuela primaria, ya que son y siempre serán parte del ámbito privado en el que las diferentes religiones deben ocuparse para promoverlos entre sus fieles sin necesidad de pedir ayuda al Estado o a la escuela.

La laicidad nos permite establecer valores laicos y democráticos como parte del bien común de la sociedad, en el entendido de que una religión o una filosofía no pueden considerarse como un aspecto común en todos los mexicanos ya que actualmente existen más de 500 asociaciones religiosas registradas en la Secretaría de Gobernación y tratar de elegir una por encima de las demás, quebrantaría la igualdad que la laicidad esta llamada a promover.

La educación laica fomenta una cultura nacional incluyente, en la que conviven los distintos modos de entender la vida en una sociedad plural. La educación laica no tiene como finalidad atacar a las religiones ni luchar contra las enseñanzas espirituales provenientes del hogar y de las religiones; busca educar bajo los principios de la democracia y del bien común, en donde los alumnos con diferentes creencias, se reúnan para aprender, adquirir y fortalecer valores que le permitan una sana convivencia en un Estado democrático cuya sociedad es cada vez más plural.

4. La formación del pensamiento crítico

Una más de las potencialidades de la laicidad en la escuela, es la formación del pensamiento crítico en el alumno, ideal por el cual se ha luchado por alcanzar sin

lograr un avance significativo. La escuela laica debe instruir hacia la libertad a menores que en el plano civil no son todavía sujetos jurídicos con estatuto de ciudadanos. Henri Peña afirma que la laicidad libera el pensamiento crítico (Peña, 2002, p. 476). Y el pensamiento crítico nos permite analizar, reflexionar, criticar y decidir.

Por su parte, Miguel Limón Rojas menciona:

La escuela tiene la obligación de brindarle a los alumnos las herramientas conceptuales y de juicio que progresivamente lo ayuden a examinar por su propia cuenta el conjunto de los principios que guían su conducta, para sostenerlos o modificarlos según los criterios que libremente vaya formando en su proceso de maduración, de modo que pueda hacer compatibles sus convicciones con los imperativos de la convivencia y se encuentre en aptitud de hacer valer su libertad de conciencia ante la sociedad. (Limón en Blancarte, 2000, p. 26)

La escuela no es el lugar donde se examinan las creencias de los educandos, sino un espacio enmarcado por valores que hacen posible la convivencia de personas con diferentes religiones o sin estas. La libertad de conciencia, parte esencial de la laicidad; libera al agente de todo sometimiento ideológico o espiritual que le impide analizar otras ideas, comparar, criticar, elegir y relacionarse con quienes tengan una creencia diferente.

Recordemos que a lo largo de la historia, la jerarquía católica ha sido la principal protagonista en contra de la promoción de la libertad de conciencia, aunque, no la única. Juan Pablo II condenó a los curas revolucionarios y a la Teología de la Liberación desarrollada en América Latina; el Papa Pío IX en 1864 condenó la libertad de conciencia considerándola anatema⁴. Además, en el Syllabus, anexo a la *Encíclica Quanta Cura*, también se consideraba anatema a todo aquel que afirmara cualquiera de las siguientes expresiones liberales:

- Art. XI: todo hombre es libre de abrazar y profesar la religión que considere verdadera según la luz de su razón.
- Art. LXXVII: en nuestra época ya no es útil que la religión católica sea considerada como única religión del Estado con exclusión de todos los demás cultos.

4. Significa "maldito", en el sentido de ser condenado a ser apartado o separado de una comunidad de creyentes. Era una sentencia mediante la cual se expulsaba a un hereje del seno de la sociedad religiosa; era una pena aún más grave que la excomunión.

- Art. LXXVIII: es también de razón que en algunos países católicos la ley haya establecido que los extranjeros que se trasladen allí gocen del ejercicio público de sus cultos particulares.
- Art. V, proposición 24: La iglesia no tiene derecho a usar la fuerza.
- Art. LXXIX: En efecto, es falso que la libertad civil de todos los cultos y los plenos poderes acordados a todos de manifestar abierta y públicamente todas sus ideas y opiniones contribuyan a corromper las costumbres, a pervertir las mentes de los pueblos y a probar la peste de la indiferencia. (Peña, 2001, p. 53)

Cualquiera que manifestara alguna de las anteriores expresiones llenas de libertad de conciencia, de igualdad y de liberación del poder temporal, sería considerado como anatema por el simple hecho de hacer uso de la razón. Quizás, este sea uno de los principales motivos del rechazo que la jerarquía católica y otros líderes religiosos siempre han mostrado contra la laicidad. ¿Será que el uso de la razón y la libertad de conciencia que derivan en un pensamiento crítico lleven a los que se les impuso una religión a reflexionar, criticar y decidir por una opción religiosa diferente?

Cuando existe formación en la libertad de conciencia, en la igualdad, en el bien común, en el respeto a la diversidad, y en el análisis que lleve a la reflexión (todos estos, elementos presentes en la laicidad) se da como resultado el desarrollo del pensamiento crítico, indispensable para la vida en democracia al momento de decidir las mejores alternativas para el mejoramiento de la vida en sociedad. Además, el pensamiento crítico logra la emancipación de la dominación clerical y se adquiere la capacidad de decidir para permanecer o cambiar de acuerdo a convicciones y no a imposiciones.

Cuando las escuelas imponen una determinada convicción religiosa o filosófica, están actuando contra la libertad de conciencia y consecuentemente impiden la formación del pensamiento crítico, indispensable para que el ciudadano desarrolle la capacidad de analizar y decidir. La laicidad contribuye a emancipar al agente, a que reconozca y acepte la diversidad religiosa, a ver al otro como su igual, a decidir por sí mismo acerca de sus convicciones espirituales o filosóficas y a manifestarlas en el ámbito privado sin buscar imponer sus ideas ni condenar a quien piense diferente.

El pensamiento crítico formado en la laicidad, también promueve el análisis de temas controversiales en la escuela como el aborto, la anticoncepción, la teoría de la evolución y la educación sexual, pues asegura en el alumno la separación de lo

público y lo privado, llevándolo a respetar lo que se enseña en el ámbito público (la escuela) sin renunciar a sus concepciones privadas (religiosas o filosóficas).

La misión de la escuela, no es formar ciudadanos antirreligiosos, agnósticos, religiosos o ateos; puesto que, eso corresponde estrictamente al ámbito privado de cada persona. Como se analizó en el enfoque de educación cívica, el criterio que orienta a la educación está basado en aspectos del ámbito público, del bien común, de la democracia, aspectos en los que todos, a pesar de las diferentes convicciones, podamos vivir en armonía separando lo público de lo privado.

El desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo que promueve la educación laica, no se limita a liberar al agente de posibles imposiciones religiosas o filosóficas, sino también ideológicas que le impiden analizar y decidir sobre aspectos importantes de la vida en sociedad como son las elecciones políticas. Cuando no se ha desarrollado el pensamiento crítico en el ciudadano, resulta muy fácil manipularlo con spots televisivos que son considerados por muchos como “la verdad”. El pensamiento crítico promueve el análisis, la crítica, la reflexión y la comparación; aspecto que resulta indispensable para el ejercicio pleno de la democracia.

La laicidad, además de contribuir a la formación en y para la democracia, promueve los valores y el pensamiento crítico en el alumno, indispensable para combatir la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. La educación laica esta llamada a emancipar por medio del análisis, la crítica y la reflexión que la libertad de conciencia promueve y que es parte esencial de la laicidad.

5. Discernimiento entre los ámbitos público y privado

¿Cómo procurar la igualdad en la escuela de hoy en la que se reúnen alumnos y docentes con diferentes convicciones religiosas y filosóficas? ¿Cómo procurar la convivencia armónica entre ellos?

La educación laica nos proporciona una alternativa muy viable para dar la respuesta a las necesidades de convivencia en la escuela multicultural de hoy. Para ello es necesario promover los elementos de la laicidad como un concepto que necesita de la puesta en acción de todos sus elementos y no sólo de algunos. Los valores laicos, la libertad de conciencia, el pensamiento crítico y el bien común se conjugan para consolidar la convivencia armónica entre alumnos y docentes.

La formación en la laicidad le permite al alumno diferenciar entre lo público y lo privado así como entre lo colectivo y lo particular, lo que contribuye a distinguir entre lo que es de todos (el bien común, lo público) de lo que es de algunos (lo privado, ya sea individual o colectivo); para el caso de las diferentes formas de pensar y de los alumnos con diferentes convicciones espirituales o sin ellas, resulta indispensable fortalecer esta distinción para procurar la tolerancia, el respeto y el reconocimiento a la diversidad.

Uno de los elementos de la laicidad es el bien común que a su vez se ubica en el ámbito público. Lo privado será válido siempre y cuando no intente formar parte del bien común. Lo público son todos aquellos aspectos que pueden ser comunes y aplicables a todos los ciudadanos de una sociedad, y lo privado siempre será lo referente a las convicciones personales que cada individuo en pleno uso de su libertad está facultado a ejercer.

En el ámbito privado se expresan las convicciones personales, aquellas que el agente decide adoptar y seguir como norma de vida personal. Aquí se encuentran las diversas religiones y filosofías, así como todas aquellas decisiones individuales emanadas del uso de la libertad. En el ámbito público se manifiestan todos aquellos aspectos que son comunes y aplicables a todos los ciudadanos. Forman parte del ámbito público: la Constitución, las leyes, la identidad nacional, la moneda y el Estado de derecho. En suma, todos los aspectos en los que se identifican los mexicanos.

Las expresiones del ámbito privado, pueden ser individuales o colectivas, sin embargo, la expresión colectiva de las mismas no las convierte en aspecto del ámbito público. La laicidad establece los límites entre lo público y lo privado. Lo que es solo de algunos, aunque represente a la mayoría no puede ser impuesto a todos cuando este procede del ámbito privado. Cuando los agentes escolares comprenden que no es correcto tratar de imponer las ideas que pertenecen al ámbito privado, se encuentran con mayores posibilidades de establecer un dialogo en el ámbito público sin tocar sus propias subjetividades; esto es lo que muchos llaman ser objetivo.

Cuando el alumno es enseñado a identificar lo que es de todos de lo que es de algunos (ámbitos público y privado), se encuentra en mejor disposición de comprender que existen aspectos derivados de convicciones personales que no se deben imponer a otros ni se debe condenar a quien tenga otras convicciones diferentes. Aspectos ante los cuales debe adoptar una postura de respeto y aceptación, aunque no se esté de acuerdo con las convicciones diferentes, esto es, que el alumno aprenda a ser tolerante.

Al diferenciar lo público de lo privado, el alumno identifica los aspectos comunes en los que todos los mexicanos, sin importar las diferencias, podemos basarnos para convivir en armonía. Este ha sido el papel de la escuela laica, ser una escuela para todos, un espacio donde se reúnen diferentes convicciones religiosas o filosóficas para convivir en aspectos comunes a todos como la educación.

El bien común, la libertad de conciencia y la formación del pensamiento crítico, todos ellos provenientes de la laicidad, establecen los límites entre lo público y lo privado con el fin de promover el respeto y la tolerancia.

6. Fortalecimiento de la identidad nacional

La laicidad permite distinguir entre lo que es de todos de lo que es de algunos (lo público y lo privado), imprescindible para identificar los aspectos que han de delimitar la noción de identidad de todos los mexicanos y no solo de algunos. La educación laica procura la formación de una identidad nacional como lo pretende la asignatura *Formación Cívica y Ética* donde el alumno se reconozca como parte de una comunidad nacional donde existe pluralidad de pensamientos, diversidad religiosa, diversidad cultural y diversidad social, pero que dentro de toda esta pluralidad, existen rasgos y valores que comparten todos, esto es, existen elementos como los valores laicos: “estos valores son: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad”. Los cuales todos, en una sociedad multicultural, podemos compartir.

Un Estado laico debe basar la formación de la identidad nacional en aspectos multiculturales, pues de acuerdo a Peña: “lo que es sólo de algunos no puede imponerse a todos” (2002, p. 9). En palabras de Roberto Blancarte:

El manejo de la identidad ciudadana en los últimos dos siglos, por lo menos en los países occidentales, se identifica con el surgimiento del Estado laico y de formas políticas de participación por medio de un común denominador, el cual ya no es necesariamente el de las creencias religiosas. Los nuevos estados nacionales han buscado, desde su fundación, la construcción de una identidad común que pase por encima de esas diferencias de convicciones. (Blancarte, 2006, p. 148)

En sociedades con creciente diversidad, la promoción de una identidad nacional religiosa ya no es la mejor vía para representarla pues la conformación de una identidad multicultural resulta ser la mejor alternativa. Los principios de la laicidad

se encuentran presentes en la educación cívica encargada de formar la identidad nacional del ciudadano mexicano en una sociedad con pluralidad religiosa y culturas diversas que camina hacia una conformación social multicultural.

México camina hacia una conformación multicultural y los contenidos del plan y programas de estudio y el enfoque de educación cívica expresan esta cualidad para la formación de la noción de identidad basada en elementos multiculturales, es decir, en aspectos sobre los cuales todos los mexicanos nos identifiquemos, aspectos que realmente sean de todos y no solo de algunos. La identidad nacional basada en el multiculturalismo, desarrolla la pluralidad, evita la rivalidad y el conflicto entre comunidades culturales y políticas.

Si se pretende conformar un país multicultural es indispensable promover, también, la noción de identidad nacional; basada en los aspectos que la laicidad promueve cimentados en el bien común. Así como en los límites entre lo público y lo privado, todo esto como uno de los pilares que conforman la base del multiculturalismo. La laicidad se ha convertido en un elemento esencial para el establecimiento de la sociedad multicultural, como bien lo señala Touraine: “No hay multiculturalismo sin laicidad” (citado en Gutiérrez, 2006, p. 299). El cuarto aspecto de la educación cívica, indicado para tratar el fortalecimiento de la identidad nacional contiene elementos de la laicidad como son la igualdad, la libertad de conciencia y el bien común como parte del ámbito público.

La educación laica tiene un gran potencial para el fortalecimiento de la identidad nacional basada en lo estipulado por el cuarto aspecto de la educación cívica, que coincide plenamente con el contenido del artículo 3° Constitucional. Si a los alumnos se les forma en la multiculturalidad, además de enseñarles que la pluralidad religiosa es una característica del México actual que nos identifica con diversas opciones religiosas y filosóficas, todo esto como parte de su identidad, podría ayudar al fortalecimiento de la tolerancia y como consecuencia, a disminuir los conflictos de origen religioso en las escuelas.

7. Reflexiones finales

La laicidad, además de evitar los conflictos de origen religioso en la escuela, promueve los valores, fortalece la democracia y forma el pensamiento crítico en el alumno, indispensable para combatir las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

El ideal laico permite la relación entre la fe y la razón, permite analizar y decidir respetando la diferencia sin imponer ni condenar. La educación laica necesita hacerse explícita y potencializar todas sus libertades en la formación del ciudadano democrático durante la educación básica. Si solo se retoma a la laicidad como una ley que prohíbe la enseñanza de cualquier doctrina religiosa se estaría dejando de lado su carácter formativo.

La laicidad es parte del artículo tercero Constitucional al que se hace referencia solo para mencionar su arista jurídica enfocándose a la enseñanza ajena a cualquier doctrina religiosa. Incluso los libros de texto de formación cívica y ética, no mencionan la laicidad, ni al carácter laico de la educación. En estos libros se hace énfasis en la democracia como forma de vida, en la solución dialogada de conflictos y en los valores para una vida social armónica.

Los valores que se enseñan en la escuela deben ser mostrados como parte de una unidad que corresponde al bien común y que es parte fundamental de la laicidad, que bien se podrían mostrar como valores laicos; pues, en ellos todos nos podemos identificar sin importar la creencia religiosa o filosófica que se tenga. La educación tanto pública como privada debe defender los ideales de la laicidad y la democracia como patrimonio ético común a todos los ciudadanos basados en los valores de la libertad de conciencia, la igualdad y la solidaridad entre los seres humanos.

La democracia y la laicidad se mencionan en el artículo 3° como elementos que conforman la base de la educación y los criterios que la orientan; sin embargo, de estos dos elementos, la laicidad no existe como tema de análisis en el plan y programas de estudio de educación primaria a diferencia de la democracia que si ocupa un lugar preponderante en el *currículum*.

La laicidad, al igual que la democracia, al ser elementos interdependientes, deben tratarse en la educación primaria de manera explícita como un tema de estudio, analizando los elementos que la conforman así como su estrecha interdependencia con la democracia.

Si se busca la formación de ciudadanos democráticos, es necesario formarlos como ciudadanos laicos. Si se busca potencializar la educación laica, es necesario hacerla explícita y establecer el tema de laicidad a la par de la democracia como los pilares de la convivencia.

La laicidad debe salir de lo implícito e iniciar su tratamiento explícito. Tales potencialidades han estado presentes de manera constitucional desde 1917, pero han sido desaprovechadas y no se han explotado todas sus cualidades, limitándose a la separación Estado y religiones (Art.130 constitucional), cuando en realidad existen otros elementos de la laicidad que pueden impulsar la convivencia armónica como son el bien común, los límites entre lo público y lo privado, el respeto, la igualdad y la libertad de conciencia.

Si se busca potencializar la educación laica en la escuela primaria, resulta indispensable que se haga explícita; pero también es necesario que los planes y programas de estudio así lo indiquen. Como consecuencia, la formación de docentes laicos se convierte en un punto esencial, por lo que ellos también necesitarían ser formados en una laicidad explícita.

Si se continúa manteniendo a la laicidad como un concepto abstracto del que se desconocen sus elementos y del que fácilmente cualquier persona puede cambiar su significado, sus potencialidades continuarán relegadas y desaprovechadas, lo que resulta útil para los fines de los clericalismos que buscan desprestigiarla por considerarla una amenaza a la dominación de conciencia.

En cambio, si la laicidad se convierte al igual que la democracia en una forma de vida, las probabilidades de explotar al máximo sus potencialidades, entre ellas la libertad de conciencia y el bien común que llevan a la reflexión por medio del pensamiento crítico y permiten el análisis y toma de decisiones, la sociedad ampliará sus posibilidades de convivir armónicamente; pero para ello es necesario hacer explícito el tema de la laicidad en la formación de los ciudadanos mexicanos, misión que la escuela pública y privada están llamadas a cumplir.

La esencia de la educación laica tiene un gran potencial en la formación de ciudadanos emancipados, libres, capaces de ejercer un juicio crítico y decidir sin ningún sometimiento ideológico. A pesar de su oposición y de las infundadas acusaciones en su contra, el ideal laico tiene amplias posibilidades en el futuro, que podría muy bien concernir a todos los pueblos de la tierra, particularmente en nuestro país. Pronto llegará ese día.

La educación laica puede contribuir a la formación de alumnos con valores necesarios para la convivencia social, sin embargo, tal potencialidad ha sido desaprovechada por encontrarse de manera implícita en la escuela. A la fecha de noviembre de 2017,

la laicidad no es un tema de estudio en la educación cívica. Y no lo es, porque no contamos con un régimen político que promueva un Estado democrático. Sin duda en el próximo sexenio 2018-2024 de transición a la democracia, la laicidad será un tema de primer orden porque en un régimen democrático se promueve la democracia en la escuela, el respeto a las creencias y una democracia social, más allá del respeto a voto de los ciudadanos, fomentaremos una democracia como forma de vida económica, social y cultural de todas las clases sociales.

Conclusiones

1. La educación laica no es únicamente una educación ajena a cualquier doctrina religiosa; sino también, una educación sustentada en principios que implican profunda consideración de la libertad y de la justicia.
2. La laicidad promueve la igualdad y el bien común que son también base de la democracia; además, al promover la libertad de conciencia capacita a los agentes para la toma de decisiones basados en la crítica y la reflexión, indispensables para la democracia.
3. Una más de las potencialidades de la laicidad en la escuela es la formación del pensamiento crítico en el alumno, ideal por el cual se ha luchado por alcanzar sin lograr un avance significativo. La escuela laica debe instruir hacia la libertad a menores que en el plano civil no son todavía sujetos jurídicos con estatuto de ciudadanos.
4. La educación laica proporciona una alternativa muy viable para dar la respuesta a las necesidades de convivencia en las escuelas multiculturales de hoy.
5. La educación laica necesita hacerse explícita y potencializar todas sus libertades en la formación del ciudadano democrático durante la educación básica. Si solo se retoma a la laicidad como una ley que prohíbe la enseñanza de cualquier doctrina religiosa se estaría dejado de lado su carácter formativo.

REFERENCIAS

- Bauberot, J. (2005). *Historia de la laicidad francesa*. México D.F.: El Colegio Mexiquense.
- Blancarte, R.(2000). *Laicidad y valores en un estado democrático*. México, México D.F.: COLMEX-SEGOB.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. <https://www.solon.org/Constitutions/Mexico/Spanish/constitution-mex.html> (consultado en noviembre, 2018)
- Gutiérrez, D. Coord. (2006). *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*. México D.F.: COLMEX-UNAM-Siglo XXI.
- Peña, H. (1999). *La emancipación laica, filosofía de la laicidad*. España, Madrid: Laberinto colección Hermes.
- Peña, H. (2002). *La laicidad*. México D.F.: Siglo XXI
- Touraine, A.(2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. España, Barcelona: Paidós.

Escuelas que tienen su propia voz. Experiencias de un proceso de autoevaluación en 30 instituciones educativas

Schools that have their own voice. Experiences of a self-evaluation process in 30 educational institutions

RESUMEN

Mgr. Roberto Barrientos Mollo

Comunidades de aprendizaje
roberto.b@comunidaddeaprendizaje.pe

Recibido
10/10/2018

Revisado
10/11/2018

Aceptado
04/12/2018

El propósito de la investigación fue obtener una mejor comprensión de los procesos de autoevaluación escolar para lo cual se buscó comprender las vivencias y percepciones de los principales actores involucrados en un proceso de autoevaluación institucional. En este se ofreció la posibilidad de una construcción participativa del modelo de escuela, así como los indicadores e instrumentos de evaluación de la misma. Dicho proceso de autoevaluación tuvo una duración de dos años e involucró a 30 escuelas de diferentes niveles educativos. La información se recabó a partir de una encuesta y revisión documental. Los resultados del estudio mostraron que las personas están abiertas a colaborar y ser parte de procesos de autoevaluación y, además, que es necesaria la figura de un apoyo externo para el desarrollo de capacidades. También se descubrió que el incentivo económico es un elemento que puede contribuir para la adopción inicial; sin embargo, se corre el riesgo de generar dependencia de dicha motivación extrínseca.

Palabras clave: *autoevaluación escolar, eficacia escolar, rendición de cuentas, mejoramiento escolar, cambio educativo.*

ABSTRACT

The purpose of the research was to obtain a better understanding of the processes of school self-evaluation. To this end, an attempt was made to understand the experiences and perceptions of the main actors involved in an institutional self-evaluation process in which the possibility of a participative construction of the school model was offered, as well as the indicators and evaluation instruments of the same. This self-assessment process lasted two years and involved 30 schools of different educational levels and had the presence of a facilitator and an economic incentive from the regional government. The information was gathered from a survey and documentary review. The results of the study showed that people are open to collaborate and be part of self-evaluation processes. Furthermore, the figure of external support for the development of capacities is necessary. It was also discovered that the economic incentive is an element that can contribute to the initial adoption, however there is a risk of generating dependency on this extrinsic motivation

Keywords: *school selfevaluation, school effectiveness, accountability, school improvement, educational change.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación es, hoy en día, un tema de gran interés social, la cual ha generado diversas iniciativas para la mejora de los procesos educativos. La autoevaluación escolar es una de ellas. La experiencia en procesos de autoevaluación escolar en el Perú es todavía incipiente, por lo que es importante generar aportes al respecto. El presente estudio permite comprender las reacciones de las escuelas frente a los procesos de autoevaluación para tenerlas en cuenta en futuros procesos del mismo tipo. Desde una perspectiva teórica, el presente estudio contribuye al cuerpo teórico de procesos de evaluación interna escolar en el país y es su propósito obtener una mejor comprensión de los procesos de autoevaluación escolar.

La rendición de cuentas

Son múltiples los estudios que buscan comprender cuál es el efecto que logra tener la escuela en la vida de los estudiantes (Baudelot & Leclercq, 2005). Un movimiento que tiene cada vez más fuerza a nivel mundial es la rendición de cuentas o *accountability* con sus respectivos impulsores y detractores (Scheerens, 2007; Supovitz, 2009). La naturaleza del mismo consiste en exigir a la escuela que haga públicos sus procesos y resultados. En la línea econométrica, están los estudios de tasas de retorno centrados en correlacionar aspectos determinados de la formación de un individuo, como son las certificaciones logradas y logros en evaluaciones estandarizadas de lectura y matemáticas (E. Hanushek, 1995; E. A. Hanushek, 2002; Psacharopoulos & Patrinos, 2004). Últimamente, se ha tratado de agregar al análisis las habilidades sociales o habilidades blandas (Heckman, 2011), por lo que se puede afirmar que la rendición de cuentas está presente en el debate de las políticas públicas y que en educación se ha centrado exclusivamente en la mejora de rendimiento en evaluaciones estandarizadas en áreas básicas como lectura y matemáticas.

La investigación en eficacia escolar

El informe de John Coleman (1966) concluyó que la escuela no hacía la diferencia. Este estudio generó el inicio de una serie de investigaciones en respuesta al mismo que darían a luz, años después, al Movimiento de Eficacia Escolar (*School Effectiveness*). Así mismo, se fueron evidenciando las deficiencias metodológicas y de enfoque del mismo (Creemers & Reezigt, 2005; Jaap Scheerens, 1999; 2000; Scheerens & Bosker, 1997). Estos estudios demostraron que la escuela sí hace la diferencia. La

investigación de eficacia escolar ha establecido ciertos elementos característicos de las buenas escuelas. Una larga lista de factores o indicadores de calidad educativa se han generado en diversas partes del mundo. Existen propuestas que van desde una amplia gama de indicadores como el de Scheerens y Bosker (1997) de cerca de 700 indicadores a más simples como el de Pam Sammons (1995b). En su libro *Key Characteristics of Effective Schools* (1995a), Sammons resume en 11 los factores de eficacia escolar:

1. Metas y visión compartidas
2. Un ambiente de aprendizaje
3. Refuerzos positivos
4. Focalización en los procesos de enseñanza-aprendizaje
5. Seguimiento del progreso
6. Una organización del aprendizaje
7. Liderazgo profesional
8. Relaciones escuela-familia
9. Enseñanza con propósito
10. Altas expectativas frente a los estudiantes
11. Normas de convivencia claras

Después de tantos años de investigación, en la escuela existen acuerdos comunes sobre los factores que hacen a una escuela eficaz.

1.1 El proyecto piloto de evaluación de la calidad escolar

El proyecto piloto de evaluación de la calidad escolar es una iniciativa de la Comisión de Educación de la Unión Europea, la cual consistió en promover procesos de evaluación de la calidad escolar en los países miembros. Es así que se encomendó a un grupo de expertos la preparación de un proyecto de intervención con el objetivo de promover una cultura de evaluación de la calidad. Los investigadores seleccionados fueron John MacBeath, que en ese entonces trabajaba en la universidad de Strathclyde (Inglaterra); Denis Meuret, de la universidad de Borgoña (Francia); Michael Schratz de la Universidad de Innsbruck (Austria) y Lars Bo Jacobsen (Holanda). Todos ellos con antecedentes en autoevaluación y evaluación de la calidad educativa en sus respectivos

países. Sin embargo, quien había realizado un trabajo más innovador sobre el tema evaluativo era Macbeath. Por lo que la propuesta a la Comisión de Educación de la UE estuvo basada en las experiencias previas realizadas por Macbeath, en Escocia, que fomentaban la autoevaluación escolar en vistas a un fortalecimiento de la autonomía escolar y autonomía profesional docente. A continuación, se desarrollan los trabajos de Macbeath y luego la propuesta que se realizó para la Comisión Europea.

El Proyecto de autoevaluación escolar de MacBeath

Es en el contexto inglés de los años 90, caracterizado por constantes evaluaciones externas y de pocos espacios para la autonomía evaluativa escolar, que MacBeath reflexiona sobre la importancia de ofrecer mayores espacios para fortalecer la autonomía escolar. Una expresión de esta autonomía es un proceso de autoevaluación escolar como una idea de calidad construida participativamente. Esto es que la escuela decida revisarse ella sola y, además, con la participación de toda la comunidad educativa en los tópicos que ellos decidan y no los impuestos por los órganos de control del gobierno. La escuela construye su propia idea de calidad y lo hace de manera participativa (Castoldi, 2001). Estas acciones iban en la línea de los estudios y desarrollos teóricos de investigación-acción con mayor presencia en ese momento con autores icónicos como Eliot (1981) y Stenhouse (1980), y, desde fuera de Inglaterra, autores como el australiano Kemmis (Kemmis & Robin McTaggart, 1988; Kemmis & McTaggart, 1988; Kemmis & Wilkinson, 1998). Para Macbeath “un signo de buen estado de salud de un sistema educativo lo vemos cuando sus escuelas tienen un alto grado de inteligencia organizacional y un *know how* acerca de cómo usar herramientas autoevaluativas para el auto-mejoramiento” (Macbeath, 1999, p. 1). En los años noventa, empieza a desarrollar una metodología para involucrar a toda la escuela. Luego de los resultados positivos de la misma, el Sindicato Nacional de Profesores (*National Union Teachers*) le encargó en el año de 1995 elaborar una propuesta para toda la nación y probar su validez¹. Es así que el autor fue desarrollando una metodología que permite a directores, docentes, alumnos y padres evaluar su propia escuela. Este modelo debería de ser suficientemente sólido y flexible para adaptarse a una multitud de contextos si quiere ser fiel a su idea original de ayudar a narrar la “historia” única de cada escuela. En 1995, se seleccionan 10 escuelas de Inglaterra y Gales para un trabajo de validación de la propuesta (Tabla 1 y 2). Al respecto, se

1. Recientemente la asociación mundial de sindicatos, International Education, le encargó la elaboración de un estudio sobre el futuro de la educación: MacBeath, J. (2012). *Future of the teaching profession*. International Education & University of Cambridge.

generaron encuentros con los actores de la escuela (profesores, alumnos, padres, directores, personal de apoyo, consultores), invitándolos a identificar los criterios que hace a una escuela eficaz. Después de haber analizado los indicadores, en función a su especificidad y su grado de prioridad para cada actor; los investigadores del grupo de Macbeath han formado grupos de indicadores relacionados a ciertos temas y así sucesivamente han formado un esquema general que hizo coincidir las diversas preocupaciones de los diversos actores invitados. La equidad, el apoyo durante el proceso de aprendizaje y el clima en la clase son preocupaciones que emergieron de los alumnos; mientras que el apoyo a la enseñanza, la organización, la comunicación y la relaciones entre la escuela y la familia son temas que emergieron de los adultos. Otros cuatro temas surgieron tanto en grupos de adultos como de niños: el tiempo como recurso, el clima de la escuela, las relaciones y el reconocimiento del éxito.

Tabla 1

Número de escuelas participantes

Primaria	6
Secundaria	3
Especial	1
Total	10

Tabla 2

Participantes a la experiencia

Distrito	Primaria/Especial	Secundaria
Profesores	48	61
Directivos	10	16
Administrativos	19	15
alumnos	201	181
Padres	67	31
Miembros del gobierno	24	29
Total	369	333

En base a dicha experiencia, el paso siguiente fue generar una ficha que tenga las dimensiones que han sido discutidas o pedidas por la mayoría, llamado un perfil de autoevaluación. “¿Por qué un modelo distinto para cada una? Porque las escuelas son diversas cada una. “Las escuelas deben hablar por sí mismas” esta afirmación presenta en el fondo tres preguntas sencillas que debe hacer toda escuela: “¿Qué estamos haciendo bien? ¿Qué podemos mejorar? ¿Quién necesita ayuda?” (Macbeath, 1999, p. 60)

En la experiencia de Escocia los elementos a lo que se invitaba a la escuela a autoevaluarse en el perfil de autoevaluación fueron:

- Clima escolar
- Relaciones
- Organización y comunicación
- Uso del tiempo y recursos
- Reconocimiento de los logros
- Equidad
- Relación escuela hogar
- Apoyo para la enseñanza
- Clima de aula
- Apoyo para el aprendizaje

En este proyecto cada escuela construyó los elementos que, en su opinión, son parte de una escuela de calidad, realizando sus respectivos planes de mejora para las áreas seleccionadas.

1.1.1 El proyecto Puentes a través de los límites

Es en base a la propuesta anterior, es que se desarrolla el proyecto para los países de la Comunidad Europea que realizó algunas modificaciones por la magnitud; por ejemplo, se eliminaron los talleres de debate para construir las características de una buena escuela a partir de la que se elaboraba el perfil de autoevaluación. En vez de ello, se entregó directamente a cada escuela una ficha con 12 elementos previamente elaborados por los investigadores. Habría tomado mucho tiempo iniciar la construcción de los indicadores desde la escuela como fue en el proyecto original. El

proyecto inició en el año 1996 con la participación de 114 escuelas secundarias de 14 países de con el nombre *Puentes a través de los límites (Bridges across boundaries)*². El proyecto tuvo tres elementos: una guía de autoevaluación con 30 instrumentos propuestos, una ficha de autoevaluación, llamado Perfil de autoevaluación, con 12 áreas para la revisión y un asesor externo, llamado amigo crítico. Los resultados del trabajo realizado en el año son recogidos en el *Informe final Evaluación de la calidad de la escuela. Un proyecto piloto europeo*³ (Macbeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen, 1999), donde se evidencian los resultados positivos de la experiencia. Más adelante dichos autores elaboraron una versión para la divulgación del proyecto en un libro titulado *Autoevaluación en escuelas europeas: una historia de cambio* (John MacBeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen, 2001). Posteriormente, fueron invitados a compartir la experiencia en diversos eventos representativos del mundo educativo como el *Congreso Internacional de Eficacia y Cambio en Educación* (ICSEI) (Swaffield, 2002, 2004). En el 2004, el proyecto fue asumido por el proyecto *Comenius*⁴. La experiencia continuó realizándose hasta el año 2007, y una reciente síntesis del mismo ha sido realizada por Francesca Brotto (2011). La experiencia dio lugar a múltiples iniciativas que han sido estudiadas por diversos investigadores (Alvik, 1996; Nevo, 1995).

Elementos del proyecto

Los elementos son los tres siguientes:

1. El Perfil de Autoevaluación (Figura 4.A) es una ficha de evaluación que presenta doce áreas de la vida escolar, tomadas de los factores de éxito que muestran los estudios de eficacia escolar (ver tabla 3: la familia, la comunidad, el trabajo, la calidad de los aprendizajes, el Apoyo en caso de dificultades, el tiempo para el aprendizaje, la escuela como lugar social, la escuela como espacio de desarrollo profesional. Los objetivos del perfil son:

Promover la discusión participada entre todas las personas y grupos de interés de la escuela, poniendo las bases para una cultura del análisis, de la reflexión y de la evaluación como proceso continuo. Obtener una imagen de la escuela vista desde diversas perspectivas: alumnos, profesores, padres y personal administrativo. Ayudar a identificar las áreas que posteriormente se verán

2. El nombre oficial del proyecto fue Evaluating Quality in School Education (EQSE).

3. Evaluating quality in school education A European pilot project. Final report.

sometidas a una evaluación más exhaustiva, las áreas de necesidad (MacBeath, et al., 2001, p. 80).

El perfil es utilizado en uno o varios talleres de discusión en los que participan representantes de toda la comunidad educativa en grupos heterogéneos u homogéneos (en la Tabla 3.B se muestra el llenado de un perfil en una escuela del Callao).

Tabla 3. *Ficha de Autoevaluación*

Área	Calificación				Evolución reciente *		
I. Resultados							
1 Éxito escolar	**	+	-	--	↑	→	↓
2 Desarrollo personal y social	**	+	-	--	↑	→	↓
3 Destino final de los alumnos	**	+	-	--	↑	→	↓
II. Procesos a nivel de aula							
4 Utilización del tiempo para el aprendizaje	**	+	-	--	↑	→	↓
5 Calidad del aprendizaje y de la enseñanza	**	+	-	--	↑	→	↓
6 Apoyo en caso de dificultades de aprendizaje	**	+	-	--	↑	→	↓
III. Procesos a nivel de centro							
7 La escuela como lugar de aprendizaje	**	+	-	--	↑	→	↓
8 La escuela como lugar social	**	+	-	--	↑	→	↓
9 La escuela como entorno profesional	**	+	-	--	↑	→	↓
IV. Entorno							
10 La escuela y el hogar	**	+	-	--	↑	→	↓
11 La escuela y la comunidad	**	+	-	--	↑	→	↓
12 La escuela y el trabajo	**	+	-	--	↑	→	↓
V. Otras áreas							
13	**	+	-	--	↑	→	↓
14	**	+	-	--	↑	→	↓

A. Perfil de Autoevaluación

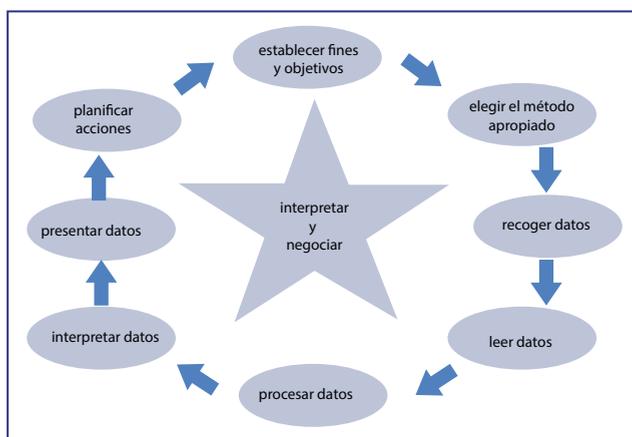
Área	Calificación				Evolución reciente		
I. Resultados							
1 Éxito escolar	**	+	-	--	↑	→	↓
2 Desarrollo personal y social	**	+	-	--	↑	→	↓
3 Destino final de los alumnos	**	+	-	--	↑	→	↓
II. Procesos a nivel de aula							
4 Utilización del tiempo para el aprendizaje	**	+	-	--	↑	→	↓
5 Calidad del aprendizaje y de la enseñanza	**	+	-	--	↑	→	↓
6 Apoyo en caso de dificultades de aprendizaje	**	+	-	--	↑	→	↓
III. Procesos a nivel de centro							
7 La escuela como lugar de aprendizaje	**	+	-	--	↑	→	↓
8 La escuela como lugar social	**	+	-	--	↑	→	↓
9 La escuela como entorno profesional	**	+	-	--	↑	→	↓
IV. Entorno							
10 La escuela y el hogar	**	+	-	--	↑	→	↓
11 La escuela y la comunidad	**	+	-	--	↑	→	↓
12 La escuela y el trabajo	**	+	-	--	↑	→	↓
V. Otras áreas							

B. Ejemplo de la aplicación del perfil en una escuela

- Una propuesta de métodos y técnicas de evaluación. Situadas en el enfoque cuantitativo y cualitativos (entrevista, campo de fuerzas, observación de pares, observación de alumnos, grupos focales, la sombra, etc.) para que sean aplicadas por las escuelas como medio de recolección de información después de haber seleccionado en los talleres del Perfil de Autoevaluación (PAE) 4 áreas a ser evaluadas.
- El *amigo crítico* es un facilitador que acompaña a la escuela en el proceso. Al igual que un amigo ofrece a la escuela apoyo y confianza, al mismo tiempo, como un crítico es exigente, ofreciendo una perspectiva externa y que acompañará durante todo el proceso a las escuelas.

1.1.2 Descripción de la metodología

El primer paso es la selección del ámbito o área que se quiere reforzar o mejorar. En segundo lugar viene la elaboración de parámetros de evaluación; luego, la construcción de indicadores y, por último, se selecciona las técnicas o instrumentos más aptos para las tareas programadas. La selección del área se realiza en un proceso participativo donde la característica más importante es la discusión participada entre todos los miembros de la comunidad: padres, alumnos, profesores, director, administrativos. Mediante el diálogo se llegan a acuerdos sobre una visión de la escuela para luego seleccionar 4 áreas a evaluar durante el año. Después se procede a elaborar los indicadores correspondiente, para luego construir instrumentos para la recolección de la información (Figura 1). El proceso termina con la implementación de los planes de mejora a lo largo del año.



1.2 El amigo crítico

“La implicación externa es esencial para obtener el éxito” (Fullan, 2002, p. 212) por lo que en el proyecto estudiado se tuvo una figura del externo que acompañe a la escuela en el proceso de mejora. Un término que aparece en la literatura de cambio organizacional y mejora de aprendizajes en las escuelas es del *amigo crítico* o *Critical Friend* (Ainscow & Southworth, 1996; Bambino, 2002; Costa & Kallick, 1993; Cuban & Shipps, 2000; MacBeath, 1998; Schein, 1997; Swaffield, 2002, 2004).

El término *amigo crítico* se viene usando desde los años setenta y se le atribuye a Desmond Nuttal quien desarrollara algunas experiencias autoevaluativas (Heller,

1998). La figura del amigo crítico ha sido aplicada en diversos contextos. En el caso del Reino Unido, las Autoridades Educativas Locales (*LEA* en sus siglas en inglés)⁵ las Autoridades de Inglaterra, estudios de apoyo a la escuela, procesos de autoevaluación escolar, programas de formación de directores, etc. y existen diversos estudios que analizan el rol de los colaboradores o asesores externos (Ainscow & Southworth, 1996).

Según Costa y Kallik (1993) el *amigo crítico* es visto como

Una persona veraz que hace preguntas provocativas, provee información para examinarnos a través de otros lentes, y ofrece críticas del trabajo de las personas como un amigo. Un amigo crítico se toma el tiempo para comprender el contexto que presenta el trabajo y los resultados que la persona o el grupo están buscando lograr. El amigo es una persona que aboga por el éxito del trabajo. (p. 50)

En síntesis, el propósito de este "nuevo rol del amigo crítico en la evaluación es el proveer un contexto en el que las personas puedan recibir tanto críticas como soporte y apoyo para su trabajo"(Costa & Kallick, 1993, p. 51). Esta es la esencia del trabajo del mismo para la mejora de la escuela. Como se puede ver no es un evaluador externo solamente, sino un acompañante y asesor al mismo tiempo. Tiene un rol clave en el cambio educativo al punto de "alertar a la escuela sobre temas que son sólo percibidos a medias"(Swaffield, 2004, p. 3) por la misma escuela. Este rol es percibido por muchos investigadores como bueno y necesario. Al respecto, Dean plantea la metáfora de la mirada, al decir que el *amigo crítico* es como "un par de ojos frescos" (Dean, 1992), o como "el oído atento", "el sintonizador", etc. Todas estas metáforas lo que buscan es mostrar que el *amigo crítico* no solo es un extraño a la escuela sino que "también asiste y los apoya para ver lo familiar desde una nueva perspectiva" (Swaffield, 2002, p.5). Swaffield, quien ha realizado diversas investigaciones sobre el rol del *amigo crítico*, nos dice que para comprenderlo mejor es útil compararlo con otros roles como la supervisión, asesoría, mentores, tutores, *coaches* y consultores. Básicamente "un amigo crítico está preocupado por cuestiones de tipo organizacional y por los resultados, efectos e implicancias para diferentes tipos de personas, así como por el bienestar personal de los individuos" (Swaffield, 2004, p. 4). La relación de mentores, tutores y *coaches* es, siguiendo un análisis transaccional, de "padre-hijo"; mientras la del *amigo crítico* de "adulto-adulto".

5. Los Local Education Authority (LEA) son las unidades básicas del gobierno distrital educativo en el Reino Unido.

Por lo que, según la autora, el *amigo crítico* es alguien que presenta las siguientes características:

- Posee “licencia para ayudar”
- Está en una situación externa
- Construye y mantiene relaciones en torno a la verdad
- Es políticamente neutro
- Ofrece un respiro y una profundización acerca del conocimiento y experiencia relevante, hacia una situación específica.
- Establece o invita a focalizar esfuerzos y tender puentes para las tareas
- Balancea una amistad y la crítica, enfocado en un soporte personal y desafío profesional
- Motiva y consuela
- Es facilitador más que director
- Tiene a bien desarrollar una comprensión de las complejidades y procesos de cambio
- Es un defensor del éxito del trabajo (p.5).

El amigo crítico es una figura muy importante en el cambio educativo, pero “frecuentemente el arte de la crítica es pasada por alto en la vida de las escuelas”(Costa & Kallick, 1993, p. 51). Es a tal punto importante que, dice Costa y Kallick, “introduciendo el rol de los amigos críticos en todos los niveles del sistema escolar construiremos una gran capacidad para la autoevaluación así mismo una apertura de mente para la construcción del pensamiento de los otros” (Costa & Kallick, 1993, p. 51).

1.3 La propuesta de autoevaluación de la región Callao

Desde el gobierno regional del Callao, se decidió replicar la experiencia de Macbeath en 30 colegios pilotos con algunos componentes añadidos como: un acompañamiento psicopedagógico a las escuelas y un incentivo económico a los docentes por el trabajo extra realizado. El incentivo económico fue 100 nuevos soles mensuales durante la experiencia. Los fondos los otorgaba el Consejo de Administración del Fondo Educativo del Callao (CAFED).

En la *Figura 2* se muestran dos fotografías de la primera etapa de llenado del perfil de autoevaluación con toda la comunidad educativa: padres de familia (figura 2.A) y estudiantes (figura 2.B).



A. Taller con padres de familia



B. Taller con alumnos

Figura 2. Aplicación del Perfil de Autoevaluación en una Institución educativa

En la *Figura 3* se muestra una de las acciones de sensibilización acerca del proceso en las escuelas. Todas las escuelas realizaron un periódico mural con diversas temáticas de periodicidad mensual sobre el proyecto



Figura 3. Acciones de sensibilización en las escuelas.

El comité de calidad tuvo entre sus funciones la elaboración de los instrumentos de autoevaluación, como se observa en la *Figura 4.*



Figura 4. Elaboración de instrumentos de Autoevaluación.

Los planes de mejora constituyen la etapa final como se muestra en la *Figura 5* en la que los estudiantes de una escuela decidieron mejorar los ambientes físicos de manera participativa.



A. Situación problemática

B. Acciones de mejora

Figura 5. Implementación de planes de mejora

Al finalizar el proceso se realizó un encuentro de Buenas Prácticas en Autoevaluación entre todos los participantes (*Figura 8*).

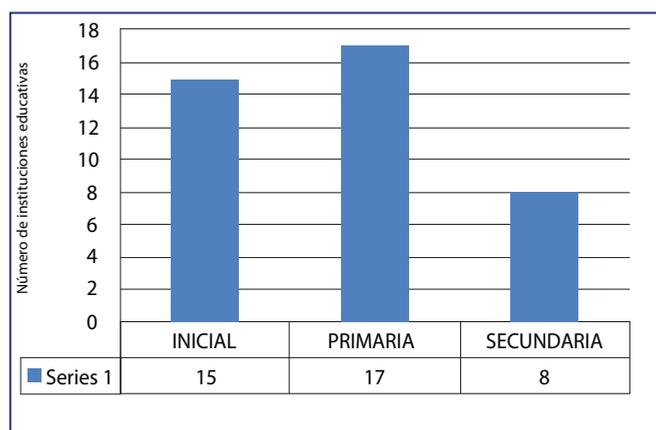


Figura 6. Encuentro de Buenas Prácticas de Autoevaluación.

1.3.1 Las escuelas seleccionadas

La selección de escuelas la hizo la Dirección Regional de Educación del Callao en base a dos criterios: interés de los directivos y escuelas que atravesaban dificultades por lo que requerían un mayor apoyo (Tabla 4). Más adelante se verá que no fueron criterios idóneos para iniciar un proceso de cambio institucional.

Tabla 4. Distribución de instituciones educativas participantes al proyecto



1.3.2 La imagen emergida de la escuela

La aplicación del Perfil de Autoevaluación tuvo como resultado el gráfico que se muestra en la Figura 7. Tres fueron los tópicos en los que más escuelas coincidieron en la elección de la temática para realizar al autoevaluación: la escuela como espacio de desarrollo personal y social, el apoyo que se realiza a los estudiantes con problemas de aprendizaje y las relaciones de la escuela con la familia.

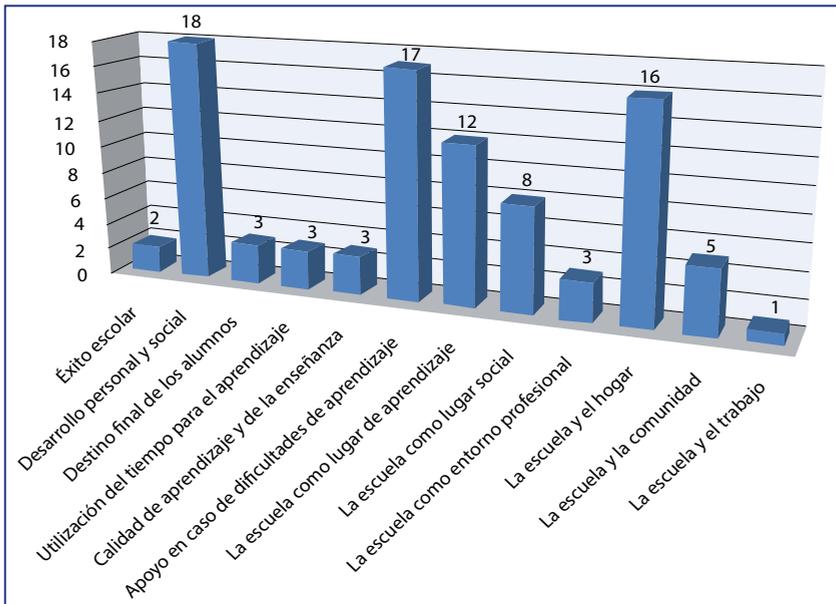


Figura 7. Áreas seleccionadas para ser evaluadas

Los objetivos del estudio fueron comprender las expectativas y opiniones de los principales actores acerca de los elementos del proyecto de autoevaluación. En segundo lugar se buscó analizar el grado de comprensión de los elementos del proyecto y, por último, las reacciones y percepciones frente al incentivo económico y el acompañante escolar.

2. METODOLOGÍA

Debido al número de escuelas participantes se aplicaron encuestas y revisión documental.

2.1 Población, muestra y muestreo

Población del estudio

La población es el conjunto de todos los elementos que son objeto de un estudio. El objeto de estudio son todos los docentes pertenecientes a las escuelas participantes al proyecto de autoevaluación escolar durante el año 2007.

Muestra

La muestra es un subconjunto, extraído de la población (mediante técnicas de muestreo), cuyo estudio sirve para inferir características de toda la población. En este caso se ha asumido un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Se ha elegido a los miembros de los comités de autoevaluación por las siguientes razones:

1. Debido a que el proyecto inició entre los meses de agosto a septiembre la participación de toda la comunidad educativa se redujo, en algunos casos, a los talleres participativos. Entonces, los que más han intervenido han sido los miembros del comité de autoevaluación.
2. El comité de autoevaluación dirigió todo el proyecto en la escuela con el apoyo del acompañante; estos miembros han vivido de manera cotidiana la participación en el proceso por lo que su opinión acerca del mismo es más amplia y fundamentada.

28 instituciones educativas participaron los 5 meses de trabajo del proyecto, en los que los miembros de los comités de autoevaluación eran un promedio de 6 personas. Lo que hace un total de 168 encuestados. La devolución de las mismas fue de 124 es decir al 76 %, pero al 100% de escuelas (Tabla 5).

Tabla 5

Distribución de los encuestados según sexo

	Docentes	Padres	Alumnos	Total
Mujeres	82	10	8	100
Hombres	19	1	4	24
Total	101	11	12	124

2.2 Técnicas e instrumentos utilizados

Por las características del objeto de estudio el trabajo resulta consistente con un diseño de tipo encuesta (Creswell, 2008, p. 29), dado que nos interesa conocer la percepción de los actores respecto de un proceso de cambio. Así mismo usamos encuesta para poder abarcar un mayor número de entrevistados. En este caso la opinión de 112 docentes de educación inicial, básica y secundaria. Las preguntas abiertas fueron procesadas por medio de agrupamiento de categorías de significado, puesto que “el mundo del sentido común se encuentra tipificado en categorías

de significado que permiten reconocer los nuevos fenómenos e incorporarlos a la conciencia del sujeto” (Schutz, 1967). Para la validación de la encuesta se realizó la validación de expertos y validación de caso único (Murillo, 2001). Para la primera se contó con el apoyo del asesor de tesis y para la segunda fueron seis amigos de la calidad seleccionados para responder y revisar la encuesta. Para la aplicación de la encuesta se contactó a cada institución educativa por medio de los amigos de la calidad y se pidió que una reunión del comité de autoevaluación fuera separada sólo para responder a la encuestas. Para evitar un sesgo en la resolución de la encuesta, el aplicador no fue el asesor de la escuela sino otro asignado aleatoriamente. La encuesta fue aplicada durante la primera y segunda semana de abril del 2008. Se realizó también el análisis documental de las bitácoras usadas por cada acompañante. Usando también la técnica agrupamiento de categorías de significado.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

3.1 Características de la población encuestada

La mayoría de respondientes a la encuesta han sido mujeres, el 80,56 % miembros del comité de autoevaluación son mujeres (ver Tabla 8).

Tabla 6

Porcentaje de encuestados representantes de los diferentes actores

	Docentes	Padres	Alumnos	Total
Mujeres	82	10	8	100
Hombres	19	1	4	24
Total	101	11	12	124

Uno de los objetivos del proyecto fue fomentar la participación efectiva de toda la comunidad educativa, expresada en la participación en el comité de calidad. Como muestra la Tabla, 8 la participación de alumnos y padres en la encuesta fue minoritaria. Solo se tiene un 4 % de padres de familia y 5 % de alumnos del total de encuestados. Respecto a las edades de los encuestados, se observa que la mayoría son adultos con edades situadas en el rango de 30 a 50 años (*Figura 8*). Si bien en las escuelas existe una ingente población de docentes mayores de 50 años, podría asociarse a la mayor apertura de docentes adultos a proyectos de innovación educativa.

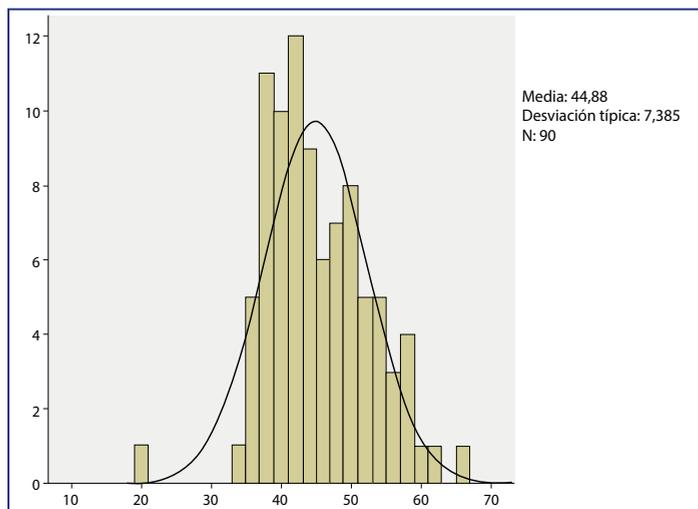


Figura 8. Histograma de las edades de los encuestados.

3.2 Percepciones respecto a los elementos del proyecto

Se solicitó al encuestado que responda a preguntas cerradas dicotómicas sobre la realización de cada uno de los objetivos y a preguntas abiertas para realizar un comentario sobre posibles mejoras en la implementación de los mismos. La *Figura 9* muestra que, en opinión de los encuestados, el avance de los objetivos del proyecto se realizó en casi la totalidad de instituciones hasta la elaboración y socialización de estándares. Es a partir de los informes por área que se reduce a más de la mitad de logros. En la práctica, solo 3 instituciones educativas presentaron su informe final de autoevaluación, lo que significa que el proceso se terminó; pero, por algunos motivos tuvieron problemas o inconvenientes para la redacción del informe de autoevaluación, entre ellos se podría mencionar el tiempo, dado que la etapa de elaboración de plan de mejora se realizó en diciembre.

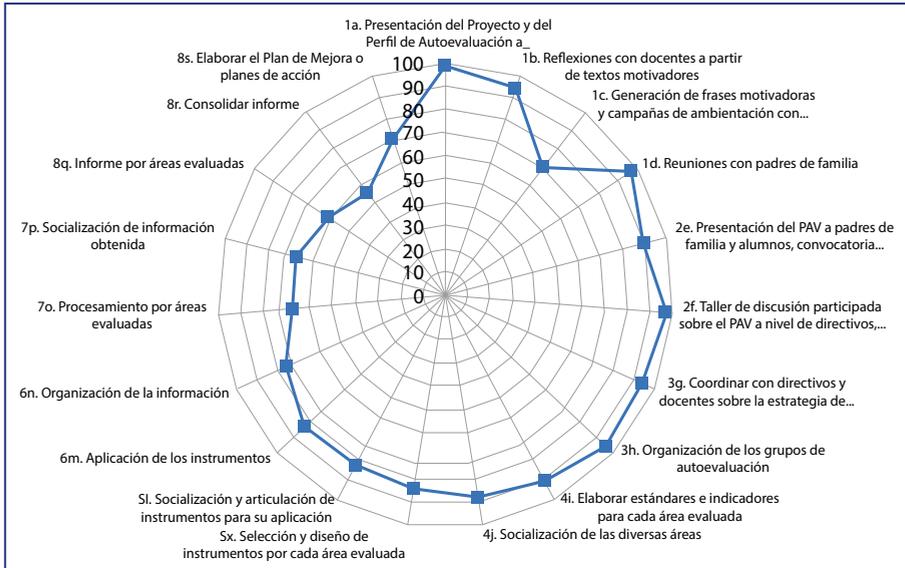


Figura 9. Grado de avance en los objetivos del proyecto.

En la *Figura 10* se muestra la pregunta anterior desagregada en padres, profesores y alumnos, esto es qué porcentaje de padres, alumnos o profesores contestaron afirmativamente a cada pregunta. Llama la atención la diversidad de opiniones. Los encuestados coinciden solo en algunas actividades, lo que es explicable dado que la ejecución de las actividades estuvo dada en gran parte por los docentes. Pero, al mismo tiempo, es una muestra del bajo nivel de difusión de las actividades que se realizaron.

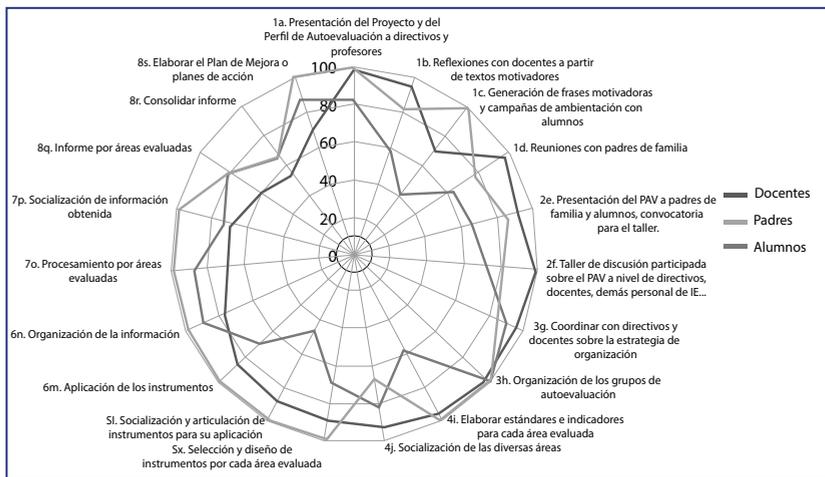


Figura 10. Cumplimiento de los objetivos desde las perspectivas de los actores.

En el análisis de las preguntas abiertas, se señala que entre las causas del incumplimiento de actividades, está en primer lugar el “abandono por parte del acompañante” como causa del incumplimiento de algunos objetivos. En efecto, un encargado de escuela, por motivos familiares, dejó de asistir y fue difícil reemplazarlo; dado que, ya se había firmado contrato con el gobierno regional. En segundo lugar, el tiempo escaso para la aplicación de las actividades es un elemento que es mencionado repetidamente por los encuestados. Efectivamente, setiembre y octubre son meses en los que en las escuelas se empieza a sentir el desgaste del avance del año. Otros encuestados cuestionaban en nivel de compromiso logrado en el proceso. Un encuestado afirmó: “Se cumplió, pero la pregunta es ¿cuánto de compromiso se obtuvo?”.

Dada la diversidad de escuelas, la constitución y labor del comité de calidad ha sido variada. Algunas escuelas tenían cuatro profesores, por lo que todas eran el comité del autoevaluación, y mientras que en otras los profesores llegaban a ser 94. En el caso de aquellas, la comunicación y trabajo fue más comprometido; y en el caso de estas fue más complicado generar una cohesión en torno al proyecto.

En todo proceso de innovación o introducción de propuestas educativas, el tiempo es un factor muy importante. En el caso de los encuestados, la mayoría tenía poco tiempo de ser parte del comité de autoevaluación. Como se puede ver en la *Figura 11*, el 32 % comenzó a ser parte desde agosto.

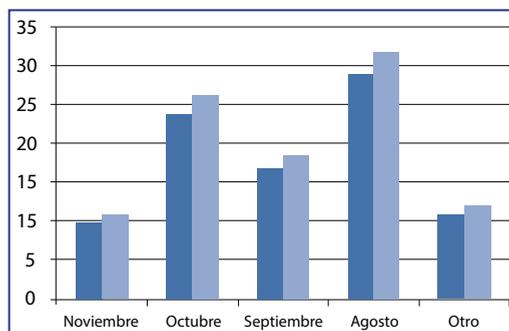


Figura 11. Mes de inicio de participación en el proyecto

Se puede concluir que el trabajo de los comités de calidad ha sido distinto en cada caso dada la diversidad de escuelas, pero en todos los casos ha habido una involucración total de los docentes. Dicha asistencia estaba condicionada al incentivo económico a la participación en los talleres. El incentivo de los padres participantes al comité fue el tener un espacio de opinión y participación en la vida escolar.

Los talleres de autoevaluación fueron ocasiones en las que, con la participación de la comunidad educativa, se construyó la imagen global del proyecto, los estándares y los indicadores de calidad. Como recomienda Macbeath (2002) un factor importante para el éxito del proyecto y la implementación de los planes de acción es la calidad de la discusión y participación de todos los grupos de interés en los talleres de autoevaluación. La riqueza y uso del Perfil de Autoevaluación (PAE) que se ve en la discusión y dependerá del grado de “representatividad” con el que ha sido construido el grupo mismo. Por esto es importante hacer que se involucren todos y que estén los portavoces de todos los grupos:

Algunos notaron que para los padres y alumnos no siempre era fácil apoyarse con pruebas y argumentaciones; esto es evidente por la falta de experiencia en actividades de este tipo. Pero si se partía reconociendo el estado de carencia informativa para todos se afrontaba la iniciativa como una gran oportunidad de aprendizaje para todos, entonces este se convertía en una experiencia extraordinaria y de una gran eficacia cognoscitiva. (p.96)

Para obtener esta información se presentó un cuadro de doble entrada en el que se debía señalar el grado de asistencia y participación de los actores del proceso. La Tabla 7 muestra que los docentes fueron los que más estuvieron presentes, hecho que es deseable; pero, al mismo tiempo, se evidencia que la presencia de los padres no ha sido permanente hasta en un 67,33%. Los segundos ausentes han sido los alumnos que llegan a ser parte de algunas reuniones en un 46 %.

Tabla 7

Grado de asistencia de los actores durante los talleres (%)

	Nunca	En una reunión	En algunas reuniones	En todas las reuniones
Padres	4	15	67	14
Docentes	1	3	8	88
Alumnos	20	21	46	13
Administrativos	37	13	37	14
Director	3	7	26	64

Tabla 8

Grado de intervención de los actores durante los talleres (%)

	Nunca	En una reunión	En algunas reuniones	En todas las reuniones
Padres	8	18	61	13
Docentes	0	2	11	88
Alumnos	24	24	39	14
Administrativos	44	11	35	11
Director	6	3	23	67

Asimismo, en opinión de los encuestados la calidad de la participación ha sido diversa. A la pregunta por el grado de intervención durante los talleres se observa que, en primer lugar, los padres (60,92%) han sido los que menos intervenían, seguidos por los alumnos y los administrativos (Tabla 8). Y al parecer de 37 % de los encuestados los que nunca han participado han sido los administrativos. Algunas posibles explicaciones son las siguientes: la ausencia de incentivos económicos para dichos trabajadores y una visión reductiva sobre el cambio escolar, en la que los administrativos no tienen un rol directo o indirecto en la mejora de aprendizajes.

A la pregunta número 1, sobre el proceso de sensibilización, los docentes afirman que los elementos que deben reforzarse en el proyecto son mayor claridad, difusión o comunicación y un mayor apoyo. El factor tiempo se repite mucho, así como, un mayor apoyo con materiales. Efectivamente, la claridad es un elemento muy importante. Argyris y Schon (1978, p. 75) afirman que “la claridad (de los objetivos y de los medios) es un problema constante en el proceso de cambio”. Otro problema que se hace presente es la falsa claridad, puesto que “ocurre cuando el cambio se interpreta de forma demasiado simplista; es decir, el cambio propuesto es más profundo que lo que la gente percibe o puede darse cuenta” (Fullan, 2002, p. 104), lo que se discutirá más adelante, estuvo presente de alguna manera en este proyecto.

Los encuestados, en su mayoría, se muestran satisfechos con los talleres. En la Tabla 9, se puede observar que si bien no llegan al extremo de estar “totalmente de acuerdo” al cien por ciento con las opciones planteadas; si se suma los que marcaron las dos gradaciones más altas se llega al 80 % en la mayoría de respuestas. El único caso en el que el mayor porcentaje de opiniones se encuentra en un ítem es cuando se les pregunta si los talleres fueron aburridos. Entonces, se puede decir que los

talleres fueron útiles, enriquecedores y que se necesitó un mayor tiempo para debatir las temáticas planteadas. Esta pregunta iba acompañada por una pregunta abierta sobre los mismos. Los encuestados manifiestan en su mayoría una opinión positiva de los mismos. En algunos casos mencionan mejorar la dinámica de los mismos.

Tabla 9
Opiniones respecto a la utilidad de los talleres

		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Útiles	frec.	2	5	43	41	91
	%	2.2	5.49	47.25	45.05	100
Interesantes	frec.	2	9	45	40	96
	%	2.08	9.38	46.88	41.67	100
Bien organizados	frec.	1	21	45	21	88
	%	1.14	23.86	51.14	23.86	100
Enriquecedor	frec.	1	13	37	36	87
	%	1.15	14.94	42.53	41.38	100
Aburridos	frec.	54	17	2	0	73
	%	73.97	23.29	2.74	0	100
Debimos tener mas talleres	frec.	3	12	34	33	82
	%	3.66	14.63	41.46	40.24	100

En síntesis, los talleres de autoevaluación, si bien fueron pocos (3 a 4), los realizados con toda la comunidad educativo fueron positivos para la vida escolar.

El acompañamiento externo a procesos de cambio ha demostrado ser un catalizador importante. Los resultados de la encuesta mostraron que la gran parte de docentes ve positivamente la figura del Acompañante. Existe un grado de satisfacción con el acompañante (86,2%) por parte de los docentes (Tabla 10). Para evaluarlo se aplicaron cinco preguntas cerradas politómicas para evaluar el desempeño y aceptación del acompañante en las escuelas, con una pregunta abierta.

Tabla 10
Opiniones frente al amigo crítico

Amigo de la calidad	Estadístico	Muy satisfecho o satisfecho con el trabajo del A.C.	Visitaba el colegio 1 o más de 1 vez o por semana	Reuniones eran dirigidas generalmente por el A.C.	La evaluación hubiese avanzado más rápido con otro A.C.	El A.C. demostraba dominio del tema
1	%	95	94.7	95	17.6	100
	d.s.	-0.22	-0.23	-0.22	-0.39	0
2	%	100	90.9	81.8	10	100
	d.s.	0	-30.15	-40.45	-31.62	0
3	%	100	85.7	100	0	85.7
	d.s.	0	-37.8	0	0	-37.8
4	%	92.9	41.7	100	0	92.9
	d.s.	-26.73	-51.49	0	0	-26.73
5	%	68.4	68.4	83.3	27.8	88.2
	d.s.	-47.76	-47.76	-38.35	-46.09	-33.21
6	%	81.3	43.8	93.8	7.1	100
	d.s.	-40.31	-51.23	-25	-26.73	0
7	%	71.4	85.7	85.7	20	100
	d.s.	-48.8	-37.8	-37.8	-44.72	0
8	%	90.9	72.7	81.8	0	100
	d.s.	-30.15	-46.71	-40.45	0	0
9	%	75	100	100	0	75
	d.s.	-50	0	0	0	-50
Total	%	86.2	72.6	90.6	11.3	95.2
	d.s.	-34.61	-44.79	-29.37	-31.87	-21.4
	N	109	106	106	97	105

Solo el 11 % hubiese estado de acuerdo con trabajar con otro acompañante. Pero desagregando llegamos a tener un caso en el que 27% hubiesen preferido a otro asesor como se puede apreciar en la *Figura 12*. Respecto al dominio de tema 95.2 % cree que el Acompañante dominaba el tema que exponía, pero se da un caso en el que 75% está de acuerdo con lo afirmado. Esta situación se da, según los docentes encuestados, sobre todo por la irresponsabilidad e impuntualidad del mismo, al no

asistir en los momentos y horas acordadas, lo que generó en alguna escuela un descontento para con el Acompañante.

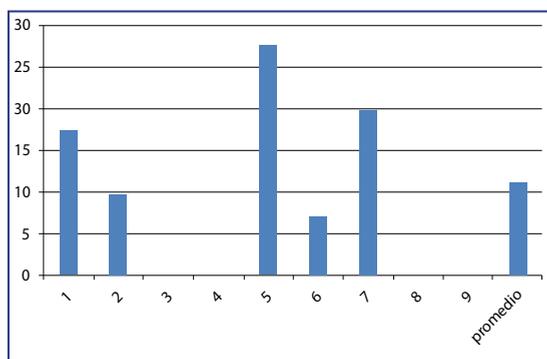


Figura 12. Grado de acuerdo frente a la afirmación “La Autoevaluación hubiese avanzado más si hubiésemos tenido otro acompañante”

Existe un porcentaje relativamente significativo (11 %) que afirma que el Acompañante fue uno de los que impidió el avance adecuado del proyecto desde la perspectiva de los encuestados. La Tabla 11 muestra la opinión del acompañante de la perspectiva de los tres actores. El grado de satisfacción de los alumnos en un 66%. Y en la pregunta por la posibilidad de tener otro acompañante, la mitad de padres y alumnos está de acuerdo con dicha afirmación (57 y 50 % respectivamente). Estas respuestas se pueden explicar por el menor grado de relaciones con los padres y los estudiantes.

Tabla 11.

Porcentaje de encuestados que estuvo de acuerdo con las siguientes afirmaciones por Rol en la I.E.

	Docentes	Padres	Alumnos	Total
	84.2	88.9	66.7	82.8
Muy satisfecho o satisfecho con el trabajo del A.C.	(36.7)	(33.3)	(49.2)	(37.9)
	70.4	70.0	83.3	71.7
Visitaba el colegio 1 o más de 1 vez o por semana	(45.9)	(48.3)	(38.9)	(45.3)
	89.8	55.6	60.0	84.6
Reuniones eran dirigidas generalmente por el A.C.	(30.4)	(52.7)	(51.6)	(36.2)
La autoevaluación hubiese avanzado más rápido con otro A.C.	13.5	57.1	50.0	20.4
	(34.3)	(53.5)	(52.2)	(40.5)
	93.8	100.0	100.0	94.8
El A.C. demostraba dominio del tema	(24.2)	(0.0)	(0.0)	(22.3)

Del análisis de la pregunta abierta sobre el grado de satisfacción con el trabajo realizado por el Acompañante, existe un mayoritario consenso de la acción positiva del mismo. Salvo en los casos antes mencionados de deserción de un Acompañante. Así mismo, los participantes valoran mucho las cualidades humanas del mismo, como son la paciencia, la comprensión, la involucración al punto de quedarse más allá de la hora pactada. Y desde el punto de vista profesional valoran la capacidad de explicación, de exhortar y movilizar emociones para el logro de los objetivos del proceso. Pero en general los participantes apelan o valoran más características personales que profesionales. Lo que confirma la importancia de la gestión de las emociones en la escuela (Labaree, 1997b).

El rol de la dirección escolar en procesos de cambio es clave (Fullan, 2008; Fundación Wallace, 2012; Geijseln, Slegers, Stoeln, & KrÄgern, 2009; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). El proceso de autoevaluación es un proceso de cambio en las prácticas profesionales de los docentes y un cambio de concepción en la manera de gestionar una institución educativa, por lo que se aplica la opinión de los especialistas. Es importante la asistencia del director a las reuniones de coordinación de la innovación a implementar, dependiendo de ello el futuro de dicha implementación (Fullan, 2007). Es por esa razón, que se elaboró un ítem para evaluar la asistencia de los directores y el grado de participación en los talleres (Figura 13).

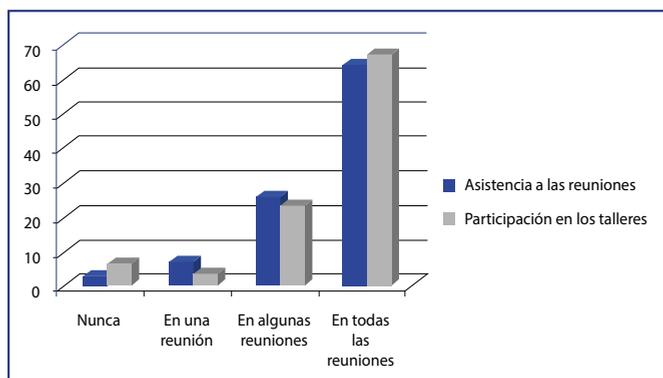


Figura 13. Asistencia y participación de los directivos a los talleres y reuniones

Los directores estuvieron presentes en la mayoría de reuniones del proyecto. Como se puede observar un grupo de 26% y 22% respectivamente de profesores opina que el director sólo estuvo presente en algunas reuniones. Lo que significa un factor positivo para la implementación del proyecto. Se podría afirmar, en consecuencia, que el avance de las actividades del proyecto hubiese sido menor sin la presencia de éstos.

La mitad de los docentes encuestados cree que se han realizado las acciones motivados en buena parte por el incentivo económico (Figura 14).

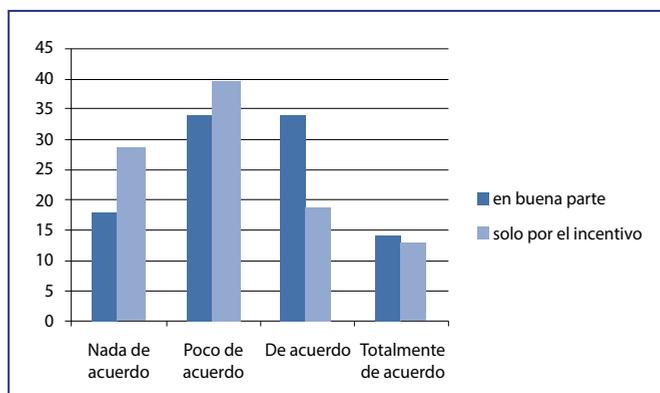


Figura 14. Grado de motivación del incentivo económico

Respecto a la manera de otorgar los incentivos la mayoría de docentes cree que no fue complicada (Figura 15), puesto que en la mayoría de escuelas los incentivos se recibían por la participación en reuniones semanales.

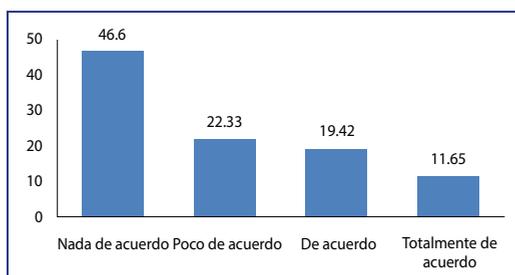


Figura 15. Complicaciones de medición para el otorgamiento del incentivo

En la pregunta abierta acerca de cómo mejorar la entrega del incentivo aparecen varios comentarios. Algunos en la línea de la motivación extrínseca y otros convencidos que la motivación intrínseca es el mejor motor de cambio. Las siguientes afirmaciones apoyan la motivación extrínseca:

“Incentivo debería ser mayor de acuerdo con el logro” (Encuestado 13).

“Que deben dar el incentivo de acuerdo al trabajo realizado y de manera puntual. Grupo que trabaja más debe tener mayor incentivo” (Encuestado 65)

“Soy una de las personas convencidas de que dicho incentivo económico debe proporcionarse tras la obtención de productos objetivos” (Encuestado 71).

Otros comentarios van en la línea de la expansión a todo el staff educativo de los incentivos (administrativos y auxiliares). Otros plantean que se aumente el monto entregado. Así mismo recomiendan la puntualidad de la entrega hecho que no ocurrió por las razones más arriba explicadas.

Los que van en la línea de la motivación intrínseca afirman lo siguiente: “No hay mayor incentivo que el buscar la mejora y el crecimiento de nuestra escuela, y el que nos den las herramientas e instrumentos necesarios para elevar la calidad de nuestra institución” (Encuestado 21).

Dicho comentario acentúa una motivación intrínseca en la que el móvil por el cambio está en el aprendizaje mismo de los alumnos (Greeno, Collins, Resnick, Berliner, & Calfee, 2006).

Otros proponen generar diversos tipos de incentivos como los siguientes:

“Que la docente que toma el interés y dedicación a su labor en el nivel inicial, sea considerada con incentivos no solamente económicos sino también en estudios, información como libros, foros, etc.” (Encuestado 59).

Además de: “textos, refrigerios, capacitaciones, paseos, jornadas” (Encuestado 1), “capitaciones, diplomados” (Encuestado 2), “un certificado de haber participado” (Encuestado 3), “separatas, videos por internet” (Encuestado 7), “viaje a otros países que han tenido éxito cursos de capacitación con empresas de resultados exitosos” (Encuestado 8).

De las afirmaciones anteriores, se evidencia el grado de valoración que se le da al incentivo económico y a la certificación (Labaree, 1997a). Así mismo, buena parte de los encuestados reconoce el interaprendizaje o aprendizaje entre pares como un factor que ayuda a la mejora y que incentiva el éxito.

Para cruzar respuestas, se creó un ítem que decía lo siguiente: “una escuela participó del proyecto sin incentivos económicos, ¿qué opinión le merece?” La mayoría felicitó la iniciativa aduciendo lo loable del compromiso y amor a los niños y a la escuela. Aquellos que opinaron de manera negativa utilizaron argumentos de tipo familiar y económico (“Tenemos familia”, “los sueldos docentes son bajos”, etc.).

Por lo que se puede concluir que fue un elemento importante para la implementación del proyecto. Hubiera sido más enriquecedor otorgar fondos para la escuela para apoyar las iniciativas, fruto del proceso de autoevaluación.

3.3 Experiencia y opiniones generales acerca del proyecto

El presente acápite está dividido en tres partes: un análisis costo-beneficio del proyecto en opinión de los actores, los roles más importantes para la implementación del mismo y recomendaciones finales para la mejora del mismo. Se aplicaron nueve ítems para recoger esta información.

El análisis de las preguntas dicotómicas cerradas muestra que para el 69% de los encuestados es la primera vez que se trabaja con todos los interesados, a pesar de que, según la normativa vigente existen numerosos espacios de participación, muchos de ellos con un funcionamiento irregular como es el caso del Consejo Educativo Institucional (CONEI). Un 59% de los encuestados muestra su acuerdo con la afirmación “Por fin, ha llegado el momento de dejar de engañarnos” (Tabla 12). Esto significa que se reconoce que en la gran mayoría de las escuelas se vivía o se vive aún muchos espacios de cuidar imagen o de tratar de “llevar la fiesta en paz”, es decir, no reconocer una realidad en crisis por la cual atraviesa la escuela pública hace mucho tiempo. Por lo que es posible afirmar que el proyecto ha contribuido a cuestionar la “gramática escolar” existente (Tyack & Cuban, 1997). Esto entendido como un primer paso para dar solución al problema del *desacoplamiento docente* (Benavides, Rodrich, & Mena, 2009; Coburn, 2004). Asimismo, se observa que un 31.7 % piensa que no estaba dando resultados.

Tabla 12.

Porcentaje de encuestados que están de acuerdo con las siguientes opiniones.

	N	Hombres	Mujeres	Total
P33. “Me gusta el proyecto porque es la primera vez que veo a todos juntarse en un mismo saco”	105	81	65.9	69.5
P34. “Por fin, ha llegado el momento de dejar de engañarnos”	94	-40.2	-47.7	-46.3
P35. “Siento que EA no da resultados”	101	57.9	57.5	58.5
		-50.7	-49.8	-49.5
		30	31.7	31.7
		-47	-46.8	-46.8

En la *Figura 16* se observa que la gran mayoría de los encuestados piensa que el proyecto ha sido útil para la vida de la escuela. Cerca del 87 % piensa que la participación en el proyecto ha sido útil.

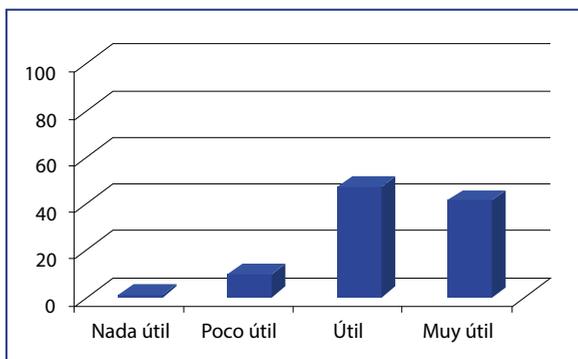


Figura 16. Opinión respecto a la pregunta "¿Cómo consideró la experiencia de participar en el proyecto?"

La mayoría de los encuestados afirma haber aprendido durante estos meses (96%), mientras que, una gran mayoría estaría de acuerdo en participar en un proceso similar; pero considera que hubiera sido interesante añadir "sin incentivos" para eliminar dicha variable interviniente.

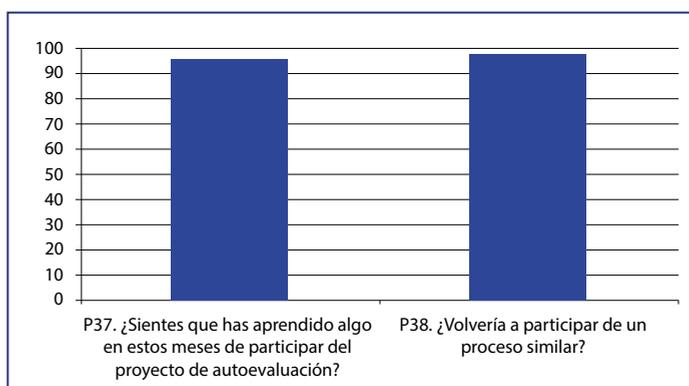


Figura 17. Actitud frente al proyecto

Se hizo la siguiente pregunta abierta a los encuestados: "¿Qué ha significado para ti Escuelas de Avanzada? ¿Qué cambios ha habido en tu escuela debido al proyecto?".

Para la primera pregunta, la mayoría respondió que la participación fue muy provechosa tanto para el crecimiento personal como para el crecimiento institucional: algunos lo han visto como “un cambio y un nuevo sistema de hacer proyectos de la institución educativa y la comunidad” (E 84). Es decir, con un aporte importante para la realización de innovaciones en la escuela y con la comunidad.

Algunos comentarios sobre las vivencias personales: “para mí ha sido una forma de mejorar mi práctica docente a través de la autoevaluación a la vez que se mejoran las relaciones humanas” (E 101). Aquí se puede observar un efecto en la mejora del clima institucional.

Así mismo, el proyecto permitió “cambiar conceptos errados sobre la educación y empezar a trabajar los profesores, administrativos, alumnos y padres de familia en conjunto” (Encuestado 86).

Un encuestado afirmó que el proyecto fue “Una oportunidad de autoanálisis, el problema es que estamos tan apremiados con participar en tantos eventos, que no se sabe, si avanzamos o no. Esto nos permite hacer un alto en nuestro trabajo y permitirnos reflexionar para avanzar” (Encuestado 37). Esta realidad hace referencia a la sobrecarga de actividades que tiene la vida en las escuelas, Brick acuñó el término de *fenómeno del árbol de Navidad* (Brick 1996 citado en Fullan, 2002).

3.3.1 Roles que más influyeron en la implementación del proyecto

Para identificar los roles que más influyeron en la implementación del proyecto se aplicaron dos ítems. Uno con la afirmación: “El proyecto hubiese ido mejor con más compromiso de todos” y otro consultaba sobre el rol que tuvo más utilidad para la implementación del mismo. La mayoría de encuestados afirma que es necesario la presencia de los padres y de la coordinación general para la implementación del proyecto (Figura 18).

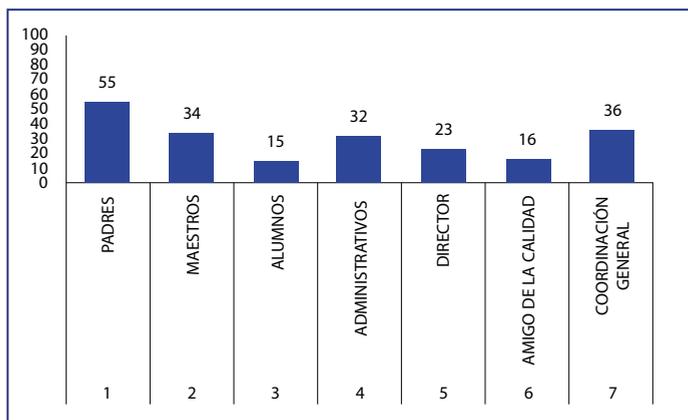


Figura 18. Roles que más influyeron en la implementación

A la pregunta abierta que complementaba, los encuestados afirmaron que hubiera sido útil la participación de Gobierno Regional, la UGEL e instituciones aliadas de la escuela como la parroquia, comisaría, bomberos, etc. En el proyecto *Bridges Across the Boundaries*, se invitó a participar en los talleres de autoevaluación a dichas instituciones. En este proyecto se dio esta indicación, pero en muchos casos no logró realizarse. Se puede concluir que los encuestados reconocen la importancia de involucrar a todos los grupos interesados o que tienen relación con la escuela a nivel horizontal y vertical para poder implementar adecuadamente esta propuesta. Además, el rol que fue más útil fue el de los docentes (88%), seguidos por la participación del acompañante (82%), los alumnos (61%) y los padres de familia (57%). La presencia del acompañante tiene un peso muy cercano al de los docentes.

4. CONCLUSIONES

En términos generales, los participantes en este estudio manifestaron una actitud favorable al proceso de autoevaluación experimentado. Es necesario aclarar, que el acompañante fue un elemento importante para el logro de los objetivos. Ejerció un rol mediador y de sana presión para el avance del mismo. Queda aún investigar cuánto influye en el logro de resultados el sexo, la raza y la edad del acompañante, así como sus conocimientos personales y el tiempo de acompañamiento ¿Qué niveles de amistad crítica se pueden desarrollar dentro de la escuela (entre maestros) y entre escuelas, aprovechando al máximo los conocimientos y experiencias de los docentes?. Lo que sí queda claro es que la escuela vive una situación de aislamiento, que genera

un “hambre de amistad”, tiene una necesidad de “amigos”, llámeseles asesores o acompañantes externos. Y, como se vio en esta investigación, el acompañante no nace, es necesario formarlo. Es un rol bastante complejo por lo que se requiere de la implementación de políticas públicas para la formación de asesores escolares de diverso tipo pedagógicos, de gestión organización, y de liderazgo educativo. Distintos aspectos educativos, pero con un solo fin. En el proyecto se optó por contratar a docentes de escuela pública con experiencia en gestión educativa, por lo que tuvo un peso especial el anhelo de justicia social de los mismos, para así poder renovar a las escuelas en su fin transformador de la realidad. La complicación se encontró en que los docentes nombrados solo podían pedir permiso hasta un año. En este proyecto, el 90% eran nombrados del Estado, como fueron algunos meses el primer año y luego el segundo. Los docentes pidieron permiso cinco meses el primer año y 6 el segundo. Un tercer año de acompañamiento hubiera sido inviable con las mismas personas, perdiendo por lo tanto el capital humano y social desarrollado en los mismos para el acompañamiento escolar.

Se deja entrever que existe una evidencia, relativamente significativa, que otorgar incentivos de tipo monetario genera más complicaciones que beneficios; pero al mismo tiempo son necesarios para el docente. Lo descubierto deja ideas para generar nuevos tipos de incentivos como lo proponen los mismos maestros en su gran mayoría. Estos dejan en claro que un verdadero incentivo es algo que potencie el aprendizaje profesional. En este proyecto la concepción no fue trabajar incentivos en función a resultados; sino, utilizar los incentivos como compensación por los tiempos, recursos y gastos diversos ocasionados por el proyecto. Para algunos autores es importante otorgar apoyos económicos, pero no individualmente sino para cada escuela o una red, para que puedan implementar pequeños proyectos de innovación. También se mencionan experiencias con fondos pequeños para redes escolares, con autonomía total para su uso, sin la intervención del Estado (“A net without nanny”) (Hargreaves, 2009, p. 34). En suma, es importante generar políticas que desarrollen apoyos monetarios a las escuelas, pero de manera grupal, para financiar ideas innovadoras o de mejora educativa. Como es el caso de las Redes de Mejoramiento Escolar (RME) impulsadas desde el año 2015 por el División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2017).

Asimismo, se evidenció la importancia del rol del director en los procesos de cambio. Si el director no comprende la propuesta o no está comprometido con ella, puede obstaculizar la implementación de la misma. Por otro lado, se comprobó que la escuela se ve sometida a muchas fuerzas, todas ellas con intenciones de mejora,

pero no logra una “coherencia programática” (Newmann, King, & Youngs, 2000) que se define como el grado en el que los programas escolares para los estudiantes y aprendizajes del staff son coordinados, y centrados en objetivos de aprendizaje claros y sostenidos por un periodo de tiempo. Se observó que las escuelas que formaron parte del proyecto se encontraban sobrecargadas de múltiples proyectos.

Finalmente, se plantean dos reflexiones finales de este estudio. La primera es que la autoevaluación institucional es un medio efectivo para la mejora de la escuela, sin embargo queda aún mucho por aprender sobre cómo generar dichos procesos de manera efectiva adaptándolos a la diversidad de realidades y contextos en los que se desarrolla una institución educativa. En segundo lugar, se ha confirmado lo que menciona la literatura de cambio escolar sobre la calidad y claridad de la innovación para una implementación eficaz. La claridad ha jugado un rol importante en este proceso de autoevaluación.

5. REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Southworth, G. (1996). School Improvement: A Study of the Roles of Leaders and External Consultants. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 229-251.
- Alvik, T. (1996). *School Self-evaluation: A Whole School Approach*. CIDREE, Dundee.
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective.*: Addison Wesley, New York.
- Bambino, D. (2002). Critical friends. *Educational Leadership*, 59(6), 25-27.
- Baudelot, C., & Leclercq, F. (2005). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del estante.
- Benavides, M., Rodrich, H., & Mena, M. (2009). Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la relación familia-escuela en contextos rurales: el caso de una muestra de familias de Quispicanchis, Cusco. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1).

- Brotto, F. (2011). Findings in translation: negotiating and leading learning across borders. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (Vol. 25): Springer Verlag.
- Castoldi, M. (2001). *La scuola sotto esame*. Brescia: La Scuola.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, New York.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51 (2).
- Creemers, B., & Reezigt, G. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness & School Improvement*, 16 (4), 359-371.
- Creswell, J. (2008). *Educational research : planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research* (3 ed.). Columbus, OH: Pearson.
- Cuban, L., & Shipps, D. (2000). Reconstructing the common good in education : coping with intractable American dilemmas. XVI, 283 p.
- Dean, J. (1992). *Inspecting and Advising: A Handbook for Inspectors, Advisers and Advisory Teachers* Editorial Routledge.
- Elliott, J. (1981). *Action-research: A Framework for Self-evaluation in Schools*. Cambridge: Institute of Education.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in the principalship?* New York: Teachers College Press.
- Fundación Wallace. (2012). *The school principal as leader: guiding schools to better teaching and learning* Fundación Wallace, New York.
- Geijseln, F., Slegers, P., Stoeln, R., & KrÃgern, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., Resnick, L. B., Berliner, D. C., & Calfee, R. C. (2006). *Handbook of educational psychology* American Psychological Association y Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Chicago.
- Hanushek, E. (1995). Interpreting recent research on schooling in developing countries. *The World Bank Research Observer*, 10(2), 227-246.
- Hanushek, E., & Welch, F. (2006). *Handbook of the Economics of Education*: Elsevier B.V.
- Hanushek, E. A. (2002). *The Long Run Importance of School Quality*. NBER Working Paper. New York.
- Hargreaves, A. (2009). The Fourth Way of Change: Towards an Age of Inspiration and Sustainability. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change Wars*. Bloomington: Solution Three.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change* Corwin, Toronto.
- Heckman, J. (2011). *Hard evidence in soft skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heller, H. (1998). The Advisory Service and Consultancy. *Management Consultancy in Schools*, 117–128.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action research planner* (3rd ed.). Melbourne: Deakin University : distributed by Deakin University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education*, 21-36.
- Labaree, D. F. (1997a). *How To Succeed in School without Really Learning The Credentials Race in American Education*, New York.
- Labaree, D. F. (1997b). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39-81.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. Review of Research. *Wallace Foundation, The*, 90.
- MacBeath, J. (1998). I Didn't Know He Was Ill - The Role and Value of the Critical Friend. In L. a. M. Stoll, K. (Ed.), *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulties*. London: Falmer Press.
- Macbeath, J. (1999). Schools must speak for themselves (pp. 349-366). London: Routledge.
- Macbeath, J. (2002). *Self-evaluation: What's in it for schools?* Londres: Routledge.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. (2001). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. (1999). *Evaluating quality in school education A European pilot project*. Final report. European commission.
- MINEDUC. (2017). *Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar*, Ministerio de Educación de Chile.
- Murillo, J. (2001). *Cuestionarios y escalas de actitudes*, Material didáctico, Barcelona.

- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*: Pergamon Oxford,, UK.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional Development That Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259-299. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1085442>
- OEA. (2003). *La Autoevaluación como mecanismo de mejoramiento institucional*. Lima: OEA.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: a further update. *Education economics*, 12(2), 111-134.
- Sammons, P. (1995a). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. England: B & MBC Distribution Services.
- Sammons, P. (1995b). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. B & MBC Distribution Services, 9 Headlands Business Park, Ringwood, Hants BH24 3PB, England, United Kingdom..
- Scheerens, J. (1999). *Foundations of School Effectiveness*. París: UNESCO.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning. Fundamentals of Educational Planning-series.
- Scheerens, J. (2007). *Accountability, autonomy and school effectiveness*, Can accountability be seen as a lever of school improvement? Paper presented at the International Congress of School Effectiveness and Improvement 2007.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Reino Unido: Pergamon.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*: Pergamon, Holanda.
- Schein, E. H. (1997). The concept of "client" from a process consultation perspective. *Management*, 10(3), 202-216.

- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. [Evanston, Ill.]: Northwestern: University Press.
- Stenhouse, L. (1980). *Curriculum research and development in action*: Heinemann Educational Books. FALTA CIUDAD.
- Supovitz, J. (2009). Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last decade of testing and accountability reform. *Journal of Educational Change*, 10(1), 211–227.
- Swaffield, S. (2002). *Contextualising the Work of the Critical Friend*. Paper presented at the symposium: 'Leadership for Learning: the Cambridge Network'.
- Swaffield, S. (2004). *Exploring Critical Friendship through Leadership for Learning*. Paper presented at the symposium: 'Leadership for Learning: the Cambridge Network'.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1997). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform* Harvard University Press, Cambridge.



Educa UMCH: Revista de Investigación

Condiciones y pautas de publicación

Presentación:

La revista *Educa UMCH* es una publicación semestral realizada por la Universidad Marcelino Champagnat que tiene como objetivo la difusión de trabajos vinculados a la educación en sus modalidades teóricas, empíricas, de revisión y otros documentos de carácter académico, tomando en cuenta a la sociedad tanto en el ámbito nacional e internacional. Las condiciones y pautas expuestas en el presente documento son de cumplimiento necesario para el investigador, y es parte del proceso de selección del artículo y su posterior publicación. Por lo demás, agradeceremos tener en cuenta los criterios técnicos vigentes en la edición de una revista indexada.

El proceso de arbitraje de los artículos propuestos estará a cargo de especialistas designados por el Comité Editorial de la revista *Educa UMCH* y de los miembros del Consejo Científico.

1. Convocatoria

La convocatoria de publicación estará abierta en dos etapas:

- ▶ La primera hasta el 30 de junio del 2018.
- ▶ La segunda hasta el 30 de diciembre del 2018.

2. Idioma de publicación

El idioma oficial de publicación de los artículos es el español. Excepcionalmente, se puede aceptar colaboraciones en otros idiomas.

3. Originalidad de los trabajos

Los artículos teóricos, empíricos y/o de otro tipo deben estar libres de arbitraje en otra revista o, si fuera el caso, tratarse de traducciones previamente publicadas en su lengua original (si fuera el caso). Además, es necesario que los textos enviados sean originales y que no hayan sido publicadas parcialmente o que estén en proceso de publicación en otra revista o medio de difusión. En cualquiera de sus tipos, los artículos inmediatamente recepcionados serán evaluados en su probidad académica mediante el software Turnitin.

Es dable señalar que los trabajos que excedan el 20% de similitud y coincidencia con otro texto, libro, artículo, entre otros; serán devueltos a sus autores. Si en el proceso el artículo ha sido aceptado por otra revista, el autor deberá informar tal condición. De ser así, se procederá con el retiro del proceso de evaluación o edición en que se encuentre el artículo. Cabe señalar que el Comité Editorial, si lo estima conveniente, estará en la potestad de solicitar una declaración de originalidad de los artículos.

4. Modalidad de evaluación

Los trabajos cuyos índices de similitud y coincidencia son aceptables serán evaluados en los aspectos teóricos y metodológicos mediante el arbitraje y la modalidad de doble ciego.

Los resultados de la evaluación de los artículos son fallos inapelables y pueden ser:

- a) **Rechazado** (inapelable).
- b) **Condicionado** (con observaciones subsanables).
- c) **Aceptado** (la contribución académica será publicado sin modificaciones fundamentales).

5. Autorización de reproducción

El envío de un manuscrito implica la autorización del autor para que la Revista *Educa UMCH* lo publique bajo las condiciones de sus normativas expuestas en este documento. En tanto, el artículo es aceptado y publicado la Revista *Educa UMCH* se otorga el derecho de reproducir tanto físico como digitalmente el artículo, respetando la autoría del mismo, con propósito de socializar el conocimiento.

6. Ideología de los artículos

Las ideas expuestas en las diversas modalidades de contribuciones son de total responsabilidad del autor o autores. El Comité Editorial se reserva el derecho de publicar artículos cuyos contenidos ideológicos, de forma explícita o soterrada, denigren la dignidad humana o socaven los valores éticos.

Normas editoriales:

Es aconsejable que el artículo tenga una extensión de un máximo de ocho mil palabras, libre de las referencias y apéndices.

A) En el caso de estudios empíricos

1. Título

De 12 a 18 palabras, siendo el ideal 12 palabras.

2. Autoría y afiliación

Consignar los datos del autor o de los autores y de la universidad u organización donde laboran.

3. Resumen

Máximo de 250 palabras y señalando entre 3 a 5 palabras claves ordenadas alfabéticamente. Secuencialmente debe consignar: el objetivo general de investigación, el diseño, la muestra, los instrumentos utilizados, los principales hallazgos y las conclusiones. El resumen debe ser traducido al idioma inglés en su totalidad.

4. Introducción

Debe presentar el contenido del artículo, definiendo el tema, el problema de investigación y sus antecedentes; además, muestra la adscripción del modelo teórico desde el cual describe y explica el problema. Por último, debe indicar los objetivos y justificar el valor teórico, metodológico o práctico del estudio.

5. Método

Se indica el tipo de investigación, el diseño, los participantes, las técnicas o instrumentos y los procedimientos seguidos. En el caso que el investigador haya

construido los instrumentos debe de incluir las definiciones operacionales de las variables empleadas en el estudio.

6. Resultados

Reporta los principales hallazgos a través de textos, tablas y figuras, sin análisis interpretativos.

7. Discusión

Consiste en la valoración crítica de los resultados, tanto a la luz de la teoría como de los antecedentes que otros autores han encontrado sobre el tema.

8. Conclusiones

Se reportan las conclusiones más importantes en función a los objetivos de la investigación.

9. Referencias

Proporciona la información necesaria para identificar y localizar cada fuente utilizada en la construcción del artículo. Deben seguirse los criterios propuestos por la APA (2010).

B) En el caso de artículos teóricos

1. Título

Debe tener de 12 a 18 palabras, siendo el ideal 12 palabras.

2. Autoría y afiliación

Son los datos del autor o de los autores y de la universidad u organización donde laboran.

3. Resumen

Deberá tener un máximo de 250 palabras y entre 3 a 5 palabras claves, ordenadas alfabéticamente. El resumen íntegramente debe ser traducido al inglés.

4. Introducción

Presentación del tema y exposición breve de los aspectos que contiene el artículo.

5. Estado actual del tema

Exposición del problema de investigación, es decir su pertinencia, relevancia, impacto y novedad.

6. Teorización

Síntesis crítica y reflexiva sobre enfoques y teorías sobre el tema. El texto deberá mostrar, en primer lugar, una argumentación de la posición del autor dentro del tema o los temas de exposición. En segundo lugar, las implicaciones o consecuencias de la investigación en el área que haya trabajado.

7. Conclusiones

Se reportan las conclusiones más importantes del estudio.

8. Referencias

Proporciona la información necesaria para identificar y localizar cada fuente utilizada en la construcción del artículo. Deben seguirse los criterios propuestos por la APA (2010).

C) Otros tipos de artículos

En este grupo se encuentran los artículos de publicación esporádica como la carta al editor, reseñas de libros, ensayos, monografías y otros. En todos los casos estamos frente a artículos de extensión breve que tratan temas de actualidad de importancia para nuestra sociedad. De surgir alguna controversia respecto a aspectos formales, en la mayor parte, se resolverán según las indicaciones del Manual de la *American Psychological Association* (2010).

Recepción.- Las contribuciones se remitirán al correo revistaeduca@umch.edu.pe en las fechas indicadas.

REFERENCIAS

American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (Trad. M. Guerra Frías) (3ra.ed.). México D.F.: El Manual Moderno.

Esta Revista terminó de imprimirse
en el mes de diciembre 2018

En los talleres gráficos de: Anghelo M. Rodríguez Paredes
editaimprimetulibro@gmail.com

Impreso en bond avena de 80 grs.