

ISSN 1019-9403

EDUCACIÓN

VOLUMEN XXVIII N° 54

MARZO 2019



DEPARTAMENTO
DE **EDUCACIÓN**



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

EDUCACIÓN

VOLUMEN XXVIII N° 54

MARZO 2019

DEPARTAMENTO
DE **EDUCACIÓN**



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Educación

EDUCACIÓN

Revista semestral

VOLUMEN XXVIII N° 54, MARZO 2019

Directora: Rosa Tafur Puente <rtafur@pucp.edu.pe>

Consejo Editorial: María Inés Vásquez Clavera (Universidad ORT, Uruguay), Martha Vergara Fregoso (Universidad de Guadalajara, México), Juan Bosco Bernal (Universidad Especializada de las Américas Panamá), Rosa María Hervas Avilés (Universidad de Murcia, España), Adolfo Ignacio Calderón (Pontificia Universidad Católica de San Pablo, Brasil), José Salazar Asencio (Universidad de la Frontera, Chile), Carmen Díaz Bazo (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Carmen Rosa Coloma Manrique, (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Luis Sime Poma (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú).

Comité Científico: Joaquín Gairín Sallán (Universidad Autónoma de Barcelona, España), Domingo José Gallego Gil (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Antoni Badia Garganté (Universitat Oberta de Catalunya, España), Catalina María Alonso García (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Carles Monereo Font (Universidad Autónoma de Barcelona, España).

Misión: *Educación* es la revista académica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que tiene como objetivo difundir la producción científica en educación a través de artículos originales e inéditos que dan cuenta de los resultados de investigaciones empíricas, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos y revisiones sistemáticas de literatura sobre temas educativos; de ensayos de temas relacionados con educación y de reseñas bibliográficas. Educación constituye un espacio de intercambio de ideas y de difusión nacional e internacional sobre temas educativos entre académicos y público interesado, buscando contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Información a los colaboradores: *Educación* es la revista académica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que se publica desde 1992 en forma impresa, y a partir de 2009 también en forma electrónica. Las colaboraciones pueden estar referidas a: a. artículos que versen sobre resultados de investigaciones empíricas, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos y revisiones sistemáticas de literatura sobre temas educativos; b. ensayos de temas relacionados con educación y c. reseñas bibliográficas. Los trabajos presentados a la revista *Educación* son sometidos a un proceso de arbitraje (*peer review*) doble ciego realizado por pares nacionales e internacionales.

El contenido de los artículos publicados en *Educación* es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Canjes: Biblioteca Central. Pontificia Universidad Católica del Perú. Apartado 1761. Lima - Perú. Teléfono: (511) 626-2000, anexo 3421 Fax: (511) 626-2861. Correo electrónico: canjes@pucp.edu.pe

Educación se registra en los siguientes catálogos y bases de datos: BASE, CLASE, Dialnet, Ebsco, Gale Cengage Learning, Iresie, Journal TOCs, Latindex, SciELO, Qualis y WorldCat.

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2019

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (511) 626-2650 Fax: (511) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño y diagramación de interiores: Fondo Editorial PUCP

ISSN 1019-9403 (impreso) ISSN 2304-4322 (en línea)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 95-0866

100 ejemplares, marzo 2019

Impreso en ALEPH IMPRESIONES S.R.L.

Jr. Risso 580, Lince. Lima - Perú

EDUCACIÓN

Revista semestral

VOL. XXVIII N° 54, MARZO 2019

Artículos

Las representaciones sociales sobre el cambio climático de los estudiantes de pedagogía en México: un acercamiento desde la perspectiva de género. *Raúl Calixto Flores*, 7

Incorporación del enfoque psicoeducativo a la gestión educativa en programas de acogimiento residencial haciendo uso de la Metodología Investigación Acción. *Lidia Canquil Silva, Marina Alarcón Espinoza, Alba Zambrano Constanzo*, 27

Evaluación del rendimiento académico en bioestadística y la competencia disciplinar de pensamiento matemático en estudiantes universitarios. *Pedro César Cantú Martínez, Martha Alicia Santoyo Stephano*, 45

Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: Estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Nora Cépeda García, Dina Castro Burgos, Pilar Lamas Basurto*, 61

Interculturalidad en el marco normativo de la educación física en Colombia. Introito a la formación profesional. *Arnulfo Hurtado Cerón, Víctor Alonso Molina Bedoya*, 87

Prácticas lectoras en una biblioteca pública de Lima: el caso de los niños lectores asiduos. *Carmen María Sandoval Figueroa*, 105

Rotaciones y niveles de razonamiento, según el modelo de Van Hiele: resultados de una experiencia. *Mercedes Maritza Sarrín Suárez*, 127

El maestro Luis Enrique Galván y el indigenismo en Ayacucho-Perú, siglo XX. *Ranulfo Caveró Carrasco*, 161

Filosofía de Patricia Benner, aplicación en la formación de enfermería: propuestas de estrategias de aprendizaje. *Blanca Escobar-Castellanos, Patricia Jara-Concha*, 182

Interligação entre representações e questões de gênero na docência. *Amanda Oliveira Rabelo*, 203

El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Ma. del Rosario Landín Miranda, Sandra Ivonne Sánchez Trejo*, 227

Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). *Paola Vásquez Espinoza*, 243

Artículos

Las representaciones sociales sobre el cambio climático de los estudiantes de pedagogía en México: un acercamiento desde la perspectiva de género

RAÚL CALIXTO FLORES*

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco - México

Recibido el 22-08-2017; primera evaluación el 11 -11-2018;
segunda evaluación el 28-11-2018; aceptado el 12-12-2018

RESUMEN

En este artículo se describen los resultados de una investigación desarrollada con estudiantes de pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Pedagógica Nacional de México con el objetivo de identificar las representaciones sociales que poseen sobre el cambio climático; se utilizó la entrevista, la encuesta con un cuestionario semiestructurado y un cuestionario con escala tipo Likert y una carta asociativa. En los resultados obtenidos se identifica la existencia de representaciones sociales del cambio climático; con características semejantes entre los estudiantes (femenino y masculino) y actitudes más favorables en las estudiantes (femenino). En general, los componentes de las dimensiones de las representaciones sociales son semejantes por género y por universidad. En las representaciones predominan la información sobre los efectos del cambio climático y el reconocimiento de la importancia de la educación ambiental.

Palabras clave: cambio climático, educación ambiental, pedagogía, representación social.

* Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, integrante de la Academia Nacional de Educación Ambiental, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red Durango de Investigadores Educativos y del Consejo Mexicano de Educación Internacional para la Integración y Desarrollo de las Naciones. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor/investigador del Área académica 2. «Diversidad e Interculturalidad» en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Docente en la línea en educación ambiental de la maestría en desarrollo educativo y de la licenciatura en pedagogía. Correo: calixto07@gmail.com

The social representations on climate change of the students of pedagogy in Mexico: An approach from the perspective of gender

ABSTRACT

This article describes the results of a research carried out with students of pedagogy of the National Autonomous University of Mexico and of the National Pedagogical University, of Mexico in order to identify the social representations they have about climate change; we used the interview, the survey with a semi-structured questionnaire and a questionnaire with Lickert-type scale and an associative letter. The obtained results the existence of social representations of the climate change; with similar characteristics between the students (female and male) and more favorable attitudes in the students (female). In general, the components of social representations dimensions are similar by gender and by university. In the representations, information on the effects of climate change and the recognition of the importance of environmental education predominate.

Keywords: climate change, environmental education, pedagogy, social representation

As representações sociais sobre mudança climática dos estudantes de pedagogia no México: uma abordagem na perspectiva de gênero

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada com estudantes da Universidade Nacional Autônoma do México e Universidade Nacional Pedagógica do México com o objetivo de identificar as representações sociais têm sobre as alterações climáticas; a entrevista foi usado, o questionário do inquérito e um questionário semi-estruturado com escala de Likert e um carta associativa. Nos resultados da identificado existência do as representações sociais têm sobre as alterações climáticas; os estudantes (feminino e masculino) e atitudes mais favoráveis nos estudantes (feminino). Em geral, os componentes das dimensões das representações sociais são semelhantes por gênero e universidade. Nas representações predominam informações sobre os efeitos das alterações climáticas e reconhecimento da importância da educação ambiental.

Palavras-chave: mudança climática, a educação ambiental, pedagogia, representação social.

1. INTRODUCCIÓN

El cambio climático (CC) es resultado de la combinación de diversos fenómenos, originados principalmente por el uso excesivo de combustibles fósiles que dan lugar a la emisión y acumulación de los gases con efecto invernadero que tiene efectos negativos en el ambiente.

El planeta se encuentra en una crisis del «no retorno» (Kates, 2007); es decir, los efectos del CC son irreversibles. Sin embargo, en la sociedad no se perciben estos efectos porque no se tiene presente una vivencia colectiva. En este sentido, la educación ambiental puede contribuir a hacer visible lo que en la sociedad no se observa y atenta contra el planeta, y por ende, contra la vida. El CC, como tema de interés público, es difundido cada vez más por los medios de comunicación y abordado en la mayoría de las instituciones de educación superior.

En este artículo se describen los principales resultados de una investigación en educación ambiental, realizada con estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México, que tuvo como objetivo identificar y caracterizar las representaciones sociales (RS) del CC. En el análisis de resultados, se emplea la perspectiva de género para identificar las diferencias entre las representaciones de las mujeres y de los hombres.

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1. Aproximaciones al concepto de género

Espejel, Flores y Castillo (2014), señalan la relevancia del género como categoría analítica para diferenciar las relaciones que las mujeres y los varones establecen entre sí, con los recursos naturales y los ecosistemas; es decir, uno de los factores que influyen en la conformación de las representaciones con el ambiente son los roles y valores asignados para cada sexo en una sociedad determinada.

Los estudiantes de educación superior constituyen un sector de la población informado sobre el CC, y con una serie de representaciones que son necesarias conocer; representaciones que han ido conformándose principalmente por la influencia de los medios de comunicación y las relaciones sociales que se configuran de forma cotidiana. Una de las licenciaturas con mayor vinculación con el estudio del CC desde la perspectiva de la educación ambiental es la licenciatura de Pedagogía, es por ello que la presente investigación se aboca a estudiar en una muestra de estudiantes de pedagogía las RS que poseen sobre el CC.

La licenciatura en Pedagogía es una carrera en la que predominan las estudiantes (femenino), ya que en la sociedad se le relaciona con el trato de los niños; es por ello que en esta investigación se ha incorporado la perspectiva de género, como una categoría analítica para describir las representaciones de las mujeres y de los varones que estudian esta licenciatura.

Esta perspectiva es escasamente utilizada en la investigación de las RS, entendida como una:

...posición teórica y metodológica que remite a comprender a la categoría de género como una construcción sociocultural que define lo socialmente aceptado y apropiado para cada sexo en una sociedad determinada, e incluye una serie de valores, roles y comportamientos diferenciados para hombres y para mujeres (Espejel, Flores y Castillo, 2014, p. 14).

El género no es sinónimo de mujer, sino una categoría analítica, que intenta subrayar el carácter construido de la diferencia sexual en las relaciones sociales. El género, de acuerdo a Martínez (2003) «...es una dimensión básica de la diferenciación social que afecta las experiencias, intereses y capacidades de las personas; esto también referido a la gestión y el manejo de recursos naturales» (p. 226); es decir, el género cuestiona las relaciones femeninas y masculinas establecidas en una sociedad patriarcal en torno al ambiente, conlleva así una reflexión profunda en la organización social, económica y política, que trasciende al ámbito educativo.

Las relaciones femeninas-masculinas son constitutivas y constituyentes de las relaciones sociales, en donde se observa el predominio masculino, que se hace presente a través de los vínculos, estas relaciones condicionan la situación de la mujer «sistema sexo-género».

El género, como marco de análisis de la realidad, posibilita reconocer la subjetividad social de los papeles asignados a las mujeres y varones, la complejidad que se manifiesta en la realidad y la falsa homogeneización de lo heterogéneo. Con ello, se abre la posibilidad, de negar la legitimación de las diferencias inequitativas entre los géneros y realizar una construcción teórica de la perspectiva femenina de la realidad social.

La categoría de género resulta importante para plantear al ambiente desde una perspectiva diferente a la masculina, en la cual se reconozca el protagonismo de la mujer en los distintos fenómenos sociales. Género pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de las ideas sobre los roles apropiados para mujeres y varones. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de mujeres y varones.

2.2. Las representaciones sociales

Las RS centran su atención en el conocimiento de sentido común, el conocimiento que se comunica de forma cotidiana; tiene su origen en el conocimiento científico, el cual es utilizado para explicar los fenómenos de distinta naturaleza que ocurren en la cotidianidad.

Cada sujeto construye sus representaciones en un proceso de actividad cultural, ligado a diversos procesos cognitivos. La construcción de las RS está fuertemente relacionada con las prácticas culturales que el sujeto realiza en su grupo.

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentarán bajo formas más o menos complejas. Son imágenes que condensan un conjunto de significados: sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver, teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de la vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (Jodelet, 1984, p. 472).

Las RS se encuentran en la parte subjetiva de los sujetos, están presentes en su pensamiento y se manifiestan en las acciones cotidianas, de fenómenos globales como el CC.

2.3. Las representaciones sociales del cambio climático

En cuanto al CC, se han acrecentado sus efectos sobre la Tierra, debido al creciente aumento de la emisión de los gases de efecto invernadero. Delgado (2015) refiere que Paul Jozef Crutzen introdujo en el año 2000 el término antropoceno. Las afectaciones al planeta originadas por las actividades humanas son de tal magnitud que los daños en el ambiente son irreversibles.

El CC antropogénico alude a lo que se deriva de las actividades humanas que aceleran el proceso de calentamiento global, generando efectos negativos en las dimensiones ecológicas, sociales y económicas del ambiente. Muchos de los cambios provocados son irreversibles en distintas regiones del planeta.

En este marco, se plantea en este escrito que la investigación de las RS del CC en las instituciones de educación superior proporcionan elementos para comprender si la educación ambiental ha promovido en los estudiantes el reconocimiento del origen y efectos del CC; así como las múltiples alternativas de prevención, mitigación o adaptación que pueden generar por medio de su desarrollo académico y profesional. La educación ambiental es entendida como una dimensión de la educación contemporánea que se preocupa por

optimizar la red de relaciones persona–grupo social–ambiente (Sauvé, 1997). En este sentido, la investigación sobre RS de diversos tópicos, como el cambio climático, aporta información relevante para la educación ambiental, además de conocimientos sobre los sentidos y significados de estas relaciones.

Las RS del CC en estudiantes de educación superior han sido identificadas en distintas poblaciones de estudiantes, por diferentes autores, entre otros Cabecinhas, Lázaro y Carvalho (2008); González Gaudiano y Maldonado (2012); Meira y Arto (2013); Terrón y Bahena (2015). Los resultados demuestran la presencia de RS sobre CC en los estudiantes universitarios; es decir, el CC ha pasado a formar parte del conocimiento de sentido común en este sector de la población. Con estas representaciones, los estudiantes dialogan, explican y toman decisiones en su vida cotidiana.

3. OBJETIVOS Y MÉTODO

El objetivo central del estudio fue el de identificar y caracterizar los contenidos de las RS del CC que tienen los estudiantes de pedagogía, a partir del cual se plantearon dos objetivos secundarios.

- Explorar los componentes de las RS sobre las causas, efectos y alternativas de solución del CC y
- Analizar las posibles diferencias en los componentes de las representaciones por el género de los estudiantes.

La investigación realizada se inscribe en el enfoque procesual de las RS, se privilegia el manejo de información cualitativa, ya que interesó descubrir los significados no manifiestos de la experiencia de los estudiantes. Es un estudio exploratorio y descriptivo, congruente con el enfoque procesual de las RS (Banchs, 2000). El diseño metodológico se orientó hacia la identificación y caracterización de las representaciones presentes en los estudiantes por medio de diversos instrumentos: cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas (Meira, 2002) y cartas asociativas, fundamentas en la asociación libre de palabras a partir de un término inductor, los sujetos expresan las palabras libremente (Abric, 1994). Los instrumentos empleados se pilotearon previamente con una muestra reducida de estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la UNAM. Esta investigación desarrolla un proceder metodológico ya trabajado en estudios previos (Calixto, 2008).

La muestra fue selectiva, con base en una invitación personal a los estudiantes de dos grupos de pedagogía del séptimo semestre, uno de cada universidad. En la investigación participaron 20 estudiantes de la UNAM, 12

(femenino) y 8 (masculino); también colaboraron 23 estudiantes de la UPN, 18 (femenino) y 5 (masculino).

La licenciatura en Pedagogía es una carrera en la que predominan las estudiantes (femenino), en el caso del grupo de estudio de la UNAM, el porcentaje de las estudiantes (femenino) del 60% y en el grupo de estudio de la UPN, el porcentaje de las estudiantes (femenino) es de 78,2%.

En cuanto al promedio de edad, también se observa una diferencia entre las dos instituciones: en la UNAM el promedio de edad de las estudiantes (femenino) es de 24,1 años y el promedio en los estudiantes (masculino) es de 27,1 años; en la UPN, el promedio de edad de las estudiantes (femenino) es de 23,7 años, en tanto que en los estudiantes (masculino) es de 28,8 años. Esta diferencia obedece a varios factores, pero el principal, referido por los propios estudiantes (varones), es el de que la carrera de pedagogía no fue su primera opción de estudios.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los resultados se identifica la existencia de las RS, y las características de los contenidos que las conforman.

Moscovici (1979) remite a la dimensión de información la suma de conocimientos poseídos de un objeto social, a su cantidad y a su calidad, más o menos estereotipada, trivial u original. La dimensión de información se constituye con los conocimientos que poseen los sujetos sobre un objeto. La información se construye y se reconstruye, es la relación que define el proceso cognoscitivo. En los sujetos existe una gran cantidad de información que comprende una gran variedad de conocimientos.

Los estudiantes de la UPN refieren que, en su formación universitaria, no han cursado una asignatura relacionada con la educación ambiental o el CC, caso contrario de los estudiantes de la UNAM, quienes hacen mención de la asignatura de «Taller de Educación No Formal» (Educación y Medio Ambiente). Los jóvenes de ambas instituciones hacen mención que, en algunas clases, los profesores llegan a comentar algunos temas referidos a la educación ambiental y que se relacionan con el CC.

4.1. Información y campo representacional

La mayoría de los estudiantes utiliza como principal fuente de información el internet; este medio de comunicación cada vez adquiere mayor importancia entre los jóvenes; el porcentaje es muy semejante en los estudiantes de ambas

instituciones. Estos datos difieren de los obtenidos por Meira (2013), ya que encuentra, en la sociedad española, como principales fuentes de información en personas entre 18 y 24 años, la televisión, las campañas publicitarias y las «clases».

La televisión en los jóvenes universitarios de la UNAM y UPN ocupa en la mayoría de los casos un lugar secundario. De acuerdo a los datos obtenidos, un porcentaje mayor de los estudiantes (masculino) usan más que las estudiantes (femenino) la televisión como fuente de información sobre el CC, y se observan porcentajes más altos en los estudiantes (masculino) de la UPN.

Las respuestas respecto a la influencia que han recibido de algunas personas para conocer más sobre el CC son muy semejantes en ambos géneros y en ambas instituciones. Los amigos y los profesores son las personas que más influyen en los estudiantes. Estas fuentes pueden ser poco confiables, si no cuentan con la información adecuada del CC; para los estudiantes de la UPN, también de un científico se obtienen porcentajes elevados. En tanto que González-Gaudio y Maldonado (2014) identifican que los estudiantes de la Universidad Veracruzana obtienen la información principalmente de los científicos, los grupos ecologistas y los educadores ambientales. Y los políticos y empresarios son las personas que influyen en menor medida en los estudiantes. Las respuestas son muy similares entre los estudiantes de ambos géneros. Los estudiantes refieren diferentes aspectos asociados con el CC.

No se observan diferencias entre los estudiantes de ambas instituciones; los estudiantes tienen un similar conocimiento de diversos aspectos relacionados con el CC; aspectos como los sumideros de carbono y el comercio de emisiones de carbono son desconocidos para la mayoría de los estudiantes. La protección de los sumideros de carbono y el comercio de emisiones de carbono son estrategias instrumentadas para propiciar la sustentabilidad del planeta, y con ello mitigar los efectos del CC. Esta información aún no está presente en las RS de los estudiantes.

A diferencia de la información de las RS del CC de los estudiantes de otras instituciones, referidas en otras investigaciones (Boyes y Stanisstreet, 1992; Dove, 1996; Rebich y Gautier, 2005; Correa, 2012), los estudiantes de la UPN incorporan a la educación ambiental y a la sustentabilidad, aspectos que se relacionan más con la licenciatura en Pedagogía que cursan en la Universidad.

Respecto a la importancia que se le ha dado al CC en los distintos medios de comunicación, los estudiantes en su gran mayoría coinciden en que se le ha dado una menor importancia, el 100% de los estudiantes (masculino) de ambas instituciones, así como el 91,66% de las estudiantes (femenino) de la UNAM y 83,3% de las estudiantes (femenino) de la UPN son los porcentajes más altos.

En el estudio realizado, se identifica que un porcentaje reducido de las estudiantes (femenino) de ambas instituciones coinciden en indicar que al CC se le ha dado la importancia que tiene, señalamiento que no es compartido por los estudiantes (masculino). Existen dudas en el caso de las estudiantes (femenino) sobre la importancia real del CC. Los datos obtenidos coinciden con los obtenidos por Meira (2013) en una muestra de personas jóvenes, en los que predomina también la percepción de una subvaloración de la importancia del CC.

En cuanto a la identificación del origen del CC, no se observan diferencias en las respuestas por el género de los estudiantes, pero sí, por la institución; en las estudiantes (femenino) el porcentaje más alto (58,3%) corresponde al de las estudiantes (femenino) de la UNAM, y en los estudiantes (masculino) el porcentaje más alto (60%) se encuentra en la UPN.

Si bien el CC es un proceso natural de la Tierra, en los últimos años, se ha acrecentado su duración, como consecuencia de la extracción y uso intensivo de los combustibles fósiles (origen antropogénico). Son pocos los estudiantes (femenino y masculino) de la UPN que identifican la influencia combinada de ambos procesos. También se observa en los estudiantes (femenino y masculino) un desconocimiento de las causas naturales del CC. Resultados similares han sido reportados por Meira y Arto (2014). En el caso de la UPN, la mayor proporción de estudiantes identifican el origen del CC por causas humanas.

Las respuestas de los estudiantes (femenino y masculino) de ambas instituciones son semejantes; la información más conocida ha sido abordada con mayor tiempo por los distintos medios de comunicación, y otra información, que es casi desconocida, solo se difunde en algunos espacios de las universidades. Así, por ejemplo, los estudiantes cuentan con mayor información sobre el Protocolo de Kioto (75% —femenino— y 44,4% —masculino— de la UNAM) y sobre la Estrategia Nacional de Educación Ambiental (77,7% —femenino— y 80% de los estudiantes —masculino— de la UPN). Los estudiantes de ambas instituciones cuentan con menor información sobre los objetivos del milenio de la Organización de las Naciones Unidas (16,6% —femenino— y 11,1% —masculino— UNAM; 11,1% —femenino— y 20% —masculino— UPN). En algunos rubros, existe una diferencia significativa entre los estudiantes por el género e institución, por ejemplo, del Programa Universitario del Medio Ambiente (programa ambiental de la UNAM) es conocido por un poco más de la mitad de las estudiantes (femenino), pero no así los estudiantes (masculino). En tanto que, sobre la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, el 61,1% de las estudiantes (femenino) de la UPN tienen alguna información, solo el 20% de los

estudiantes (masculino) puede identificar esta convención, y esta situación ocurre en forma opuesta cuando se aborda el Programa de las Naciones Unidas por el Medio Ambiente, solo el 11,1% de las estudiantes (femenino) lo identifica, en tanto que el 80% de los estudiantes (masculino) lo conoce.

La información que poseen los estudiantes de la UNAM y UPN sobre los organismos y/o instituciones que promueven acciones ante el CC es muy semejante. Greenpeace es la organización más conocida por los estudiantes de las dos universidades (100% de las estudiantes (femenino) y 88.8% de los estudiantes (masculino) de la UNAM; 94,4% de las estudiantes (femenino) y 60% de los estudiantes (masculino) UPN, por la continuidad y difusión de sus acciones a favor del medio ambiente.

Por otra parte, se observa que los estudiantes utilizan términos similares al referirse al CC. En la tabla 1, se aprecia que el término «muerte» es uno de los más referidos por los estudiantes (femenino-masculino) de la UNAM; en tanto que en los estudiantes (femenino-masculino) de la UPN el término más utilizado es el de «contaminación». No se observa, en las respuestas, alguna diferencia significativa por el género de los estudiantes.

Tabla 1. Términos más utilizados al pensar en CC

Términos	UNAM-Fem%	UNAM-Masc%	UPN-Fem%	UPN-Masc%
Calor	41,6	37,5	44,4	80,0
Contaminación	41,6	50,0	61,1	80,0
Calentamiento	41,6	75,0	16,6	40,0
Muerte	41,6	87,5	27,7	60,0
Sequía	41,6	75,0	27,7	80,0
Extinción	16,6	50,0	11,1	60,0
Basura	16,6	25,0	38,8	40,0

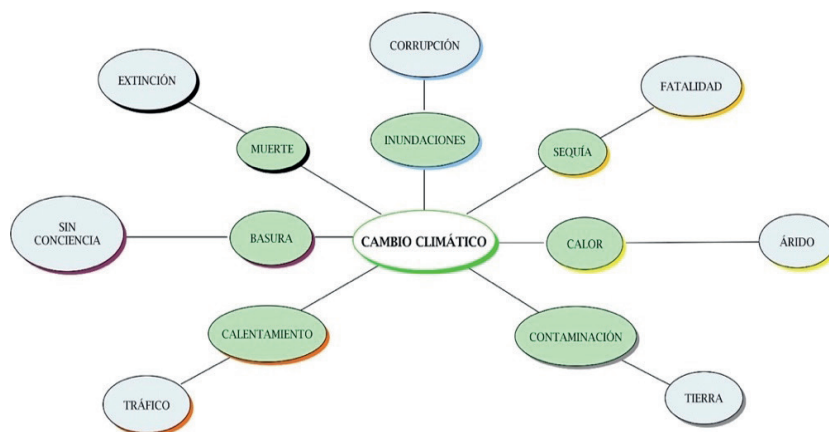
Fuente: Encuesta de investigación. Elaboración propia.

Los términos incluidos en la tabla 1 dan cuenta del núcleo figurativo de las RS del CC en los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de ambas instituciones. A partir de estos términos, los estudiantes utilizan otras palabras con las cuales comunican lo que les significa el CC; otras palabras se asocian y constituyen el núcleo figurativo de las RS. Al momento de identificar las relaciones entre los componentes del núcleo figurativo se objetiva el campo representacional.

En la figura 1, se observan las relaciones más frecuentes señaladas por las estudiantes y la configuración del núcleo figurativo, en el que es posible observar el predominio de la identificación de los efectos sobre las causas del CC.

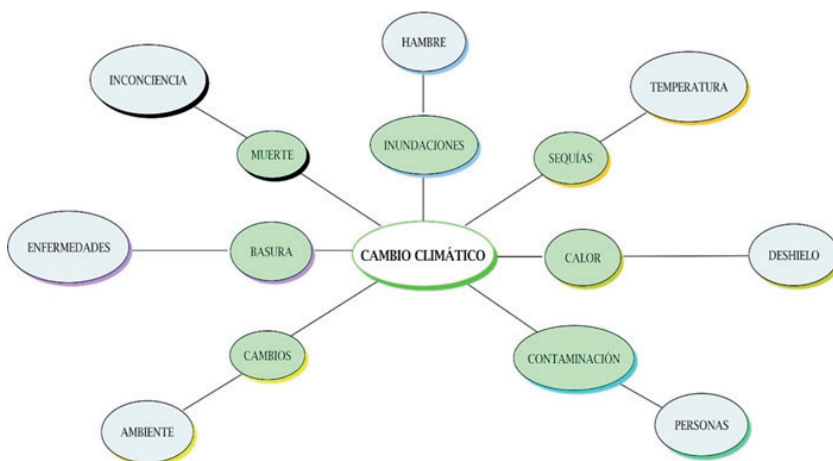
En la figura 2, se observa la integración del núcleo figurativo con elementos relacionados con los efectos del CC, que conducen a la destrucción o la extinción.

Figura 1. Campo representacional. UNAM-Pedagogía-Femenino



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la carta asociativa.

Figura 2. Dimensión del campo representacional. UNAM-Pedagogía-Masculino

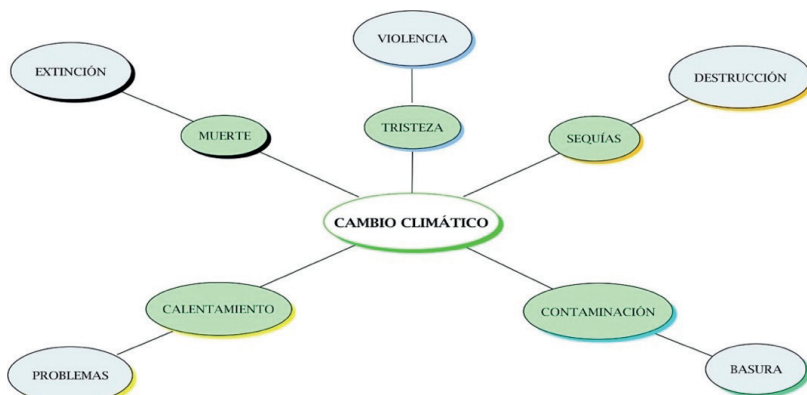


Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la carta asociativa.

En la figura 3, se puede identificar que las estudiantes reconocen los efectos del CC al medio ambiente y a los seres humanos; incorporan un mayor número de aspectos sociales.

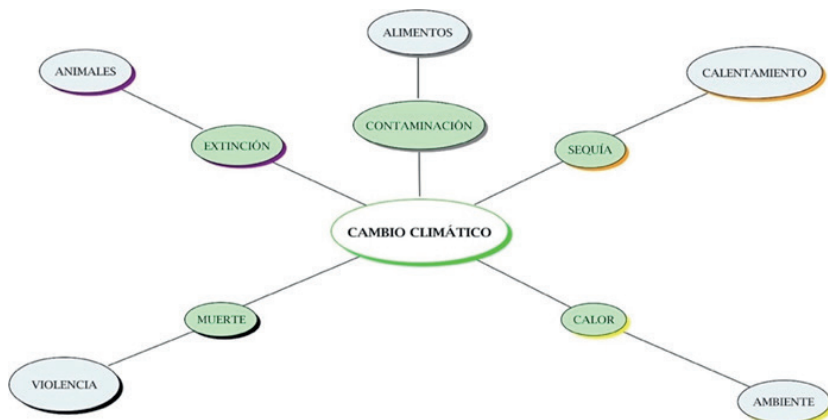
Los términos del campo de representación que se muestran en la figura 4 forman asociaciones en los que predominan los efectos del CC sobre los seres humanos.

Figura 3. Dimensión del campo representacional. UPN-Pedagogía-Femenino



Fuente: Elaboración propia con base a os resultados de la carta asociativa.

Figura 4. Dimensión del campo representacional. UPN-Pedagogía-Masculino



Fuente: Elaboración propia con base a los resultados de la carta asociativa.

Las estudiantes de ambas instituciones toman en cuenta algunos aspectos sobre las causas del CC: inconciencia o sin conciencia y corrupción. En el caso del campo de representación en los estudiantes (masculino), tienen presente a la violencia y a la muerte.

En los campos de representación de los estudiantes, no se encuentran elementos referidos a las alternativas de solución, o referidas a las acciones de prevención, mitigación o adaptación. Al igual que en las RS de los estudiantes de otras licenciaturas, en el estudio realizado por González-Gaudiano y Maldonado (2014), se observa el predominio del uso de palabras vinculadas a los efectos del CC.

4.2. Las actitudes

En la teoría de las RS, las actitudes son consideradas como una dimensión que articula a las otras dimensiones para darle un sentido a la representación (Calixto, 2008). En las siguientes tablas se muestran los porcentajes de algunas de las principales actitudes manifestadas por los estudiantes sobre el CC. En las tablas de actitudes, se usan las siguientes siglas: MD= muy en desacuerdo, D= desacuerdo, DA= ni desacuerdo, ni acuerdo, A=acuerdo, MA=muy acuerdo.

Existen pocas diferencias en las respuestas de los estudiantes de ambas instituciones; son semejantes los porcentajes de estudiantes (femenino y masculino). Por una parte, la consideran como una gran amenaza y, por otra, no están de acuerdo en esta opinión. Los porcentajes más altos a favor son de las estudiantes (femenino) de la UPN y los porcentajes más bajos son los de las estudiantes (femenino) de la UNAM.

Tabla 2. CC como la mayor amenaza que enfrenta la vida

Institución	MD%	D%	DA%	A%	MA%
UNAM-Femenino	8,3	33,3	33,3	16,6	8,3
UNAM-Masculino	0,0	33,3	22,2	44,4	0,0
UPN-Femenino	11,1	5,5	5,5	55,5	22,2
UPN-Masculino	20,0	20,0	0,0	40,0	20,0

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la escala Likert.

Tabla 3. El CC es un problema del futuro, no del presente

Institución	MD%	D%	DA%	A%	MA%
UNAM-Femenino	50,0	41,6	8,3	0,0	0,0
UNAM-Masculino	22,2	33,3	0,0	33,3	0,0
UPN-Femenino	38,3	27,7	0,0	22,2	11,1
UPN-Masculino	40,0	20,0	0,0	20,0	20,0

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la escala Likert.

Al cuestionar a los estudiantes sobre el CC como un problema del futuro, la mayoría de los estudiantes manifiesta estar en desacuerdo.

En las estudiantes (femenino) de la UNAM, se identifica con mayor claridad la posición de desacuerdo; en tanto que, en los estudiantes (masculino) de la UNAM y de la UPN, las respuestas están divididas, no predomina el acuerdo o desacuerdo. Datos similares son referidos por Meira (2013), en un tercio aproximadamente de la población estudiada (35,8%) lo remiten al futuro.

Tabla 4. No le influyen mis acciones, porque es un problema demasiado grande

Institución	MD%	D%	DA%	A%	MA%
UNAM-Femenino	66,6	41,6	0,0	0,0	0,0
UNAM-Masculino	22,2	44,4	22,2	22,2	0
UPN-Femenino	61,1	16,6	11,1	5,5	5,5
UPN-Masculino	60,0	20,0	0,0	20,0	0,0

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la escala Likert.

La posición en desacuerdo es más definida en las estudiantes (femenino) de ambas instituciones, mientras que en los estudiantes (masculino) no se observa una posición bien definida, se encuentran 22,2% en acuerdo en la UNAM y del 20% en la UPN. Estos resultados son similares a los que se reportan en algunos sectores de la población de países como Turquía, Rumania, Bulgaria y Lituania (Dirección General de Comunicación de la Comisión Europea, 2013).

En cuanto a la postura que asumen los estudiantes respecto a si el CC no les afecta personalmente, en su mayoría están en desacuerdo.

Tabla 5. El CC no me afecta personalmente

Institución	MD%	D%	DA%	A%	MA%
UNAM-Femenino	50,0	41,6	8,3	0,0	0,0
UNAM-Masculino	11,1	55,5	0,0	11,1	11,1
UPN-Femenino	83,3	11,1	0,0	5,5	0,0
UPN-Masculino	80,0	0,0	0,0	20,0	20,0

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la escala Likert.

Un mayor número de estudiantes (femenino) de la UNAM y de la UPN y de estudiantes (masculino) de la UPN reconocen que el CC les afecta personalmente. Los porcentajes más altos se encuentran en las estudiantes (femenino) de la UPN. Al vincularse con aspectos personales, la postura es más definida en las estudiantes mujeres de ambas instituciones y en los estudiantes (masculino) de la UPN. Se observa, en los estudiantes, la existencia de un alto nivel de preocupación y por los riesgos derivados del CC, al igual que en las investigaciones de Cabecinhas, Lázaro y Carvalho (2008).

Respecto a la posición ante la relación de la educación ambiental con el CC, la mayoría de los estudiantes manifiesta estar de acuerdo en la importancia que tiene para el cambio de comportamientos.

Tabla 6. La educación cambia los comportamientos que influyen en el CC

Institución	MD%	D%	DA%	A%	MA%
UNAM-Femenino	0,0	0,0	16,6	41,6	41,6
UNAM-Masculino	0,0	22,2	11,1	33,3	33,3
UPN-Femenino	11,1	0,0	22,2	22,2	44,4
UPN-Masculino	0,0	0,0	20,0	20,0	60,0

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la escala Likert.

Los porcentajes más altos de todos los subgrupos de estudiantes se encuentran en la posición de estar muy de acuerdo; también se identifican estudiantes (masculino) de la UNAM y estudiantes (femenino) de la UPN, que están en desacuerdo. Al igual que en otras investigaciones, persisten barreras y disposiciones no favorables en los sujetos para actuar ante el CC (González-Gaudiano

y Maldonado, 2012; Montoya y Acevedo, 2013; Jaspal, Nerlich y Cinnirella, 2014; Ramírez, 2014).

En términos generales, se observa la existencia de una actitud favorable de los estudiantes en reconocer la importancia del CC, por los efectos que tiene para el planeta, y por ende para la biodiversidad y las sociedades humanas, resultados que pueden ser tomados en cuenta al elaborar una propuesta en educación ambiental.

La educación ambiental ante el CC ha de trascender del plano informativo al afectivo (Gould, 1991) para lograr cambios significativos en el comportamiento favorable al ambiente.

En los diversos componentes que conforman las RS del CC, se observan diferencias entre las actitudes entre las estudiantes (femenino) y los estudiantes (masculino). Existe una actitud más favorable en las estudiantes (femenino) por actuar frente al CC.

5. CONCLUSIONES

En los resultados obtenidos, se identifica la existencia de RS del CC, con características semejantes entre las estudiantes (femenino) y los estudiantes (masculino) con actitudes más favorables en las mujeres. También se identifican, en las estudiantes (femenino) de ambas instituciones, en el campo representacional, un vínculo mayor entre el CC y los aspectos sociales.

Por otra parte, se hace evidente, en la dimensión del campo representacional y la dimensión de actitudes, un componente afectivo en las RS que puede influir sobre la actitud de los estudiantes en relación al (CC). Los estudiantes de pedagogía, a diferencia de los estudiantes de otras disciplinas, evidencian la importancia de la educación ambiental y de la sustentabilidad ante los problemas derivados del CC.

La dinámica de cada una de las instituciones y el acceso de fuentes digitales de información han posibilitado en los estudiantes la construcción de las RS del CC que se caracterizan por el predominio de información de los efectos y la existencia de escasos elementos sobre las causas económicas y/o políticas del CC.

Por lo general, en las investigaciones de RS no se emplea la perspectiva de género. Esta resulta relevante para evidenciar el tratamiento inequitativo de las políticas sociales para resolver los problemas ambientales, aunque es necesario señalar que en el ámbito educativo no se puede generalizar, ya que en los últimos años en las estudiantes ha aumentado la conciencia del origen de estas desigualdades. El «Grupo Intergerencial de Género» plantea, en una

de sus fichas informativas, la importancia de incorporar a las mujeres en la generación de políticas de adaptación y mitigación al CC.

Estas políticas, por lo general, reproducen una visión patriarcal del tratamiento de los problemas ambientales, que reproduce como «naturales», diversas actividades, emociones y comportamientos para las mujeres y otras para los varones y un reconocimiento social diferenciado. De esta forma, se reproduce una diferencia asimétrica de las relaciones entre los géneros; sin embargo, en el caso de las y los estudiantes universitarios de la UNAM y la UPN, se identifica un pensamiento social similar ante el CC, en ambos géneros existe un reconocimiento sobre las implicaciones desfavorables hacia el ambiente y las sociedades humanas.

Por otra parte, la ausencia de información social, política y económica en los estudiantes se refleja en la conformación de sus RS, en donde son escasas las referencias sobre las causas del CC, predominan en la dimensión de información sobre los efectos a las comunidades humanas.

Las RS del CC en los estudiantes universitarios están en configuración, por lo que son susceptibles de enriquecerse o de transformarse. Por ello, la educación ambiental puede construir estrategias que incidan en el discurso de la racionalidad instrumental y se planteen nuevas formas de mirar las relaciones de las mujeres y varones, entre sí y con el ambiente.

Por último, al realizar una valoración global de las RS identificadas, y tomando en cuenta las categorías de jóvenes respecto al ambiente (anti ambientalistas, indiferentes ambientales, pesimistas prácticos, activos individuales y activos organizados), propuestas por la Universidad Complutense de Madrid (2008), se puede decir que los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la UNAM y de la UPN son activos individuales ya que manifiestan que realizan actividades cotidianas (pequeñas acciones) a favor del ambiente, pero sin llegar a constituir relaciones, «lazos» o «redes» con otros grupos de jóvenes.

Sin embargo, por medio de la educación ambiental se puede superar la idea de que son suficientes las pequeñas acciones para dar solución a los problemas ambientales; estas son muy importantes, pero se crea la falsa percepción de que de esta forma se solucionan los problemas ambientales sin tocar el origen de los mismos (metáfora del «granito de arena», González-Gaudio y Maldonado, 2013); también la educación ambiental pueden contribuir a la desmitificación de que estas acciones le corresponden por su propia naturaleza solo a las mujeres.

Ante la crisis actual del medio ambiente, y del reconocimiento de las graves consecuencias de las actividades industriales y las actitudes antropocéntricas, se hace necesaria una educación ambiental desde la educación básica. La educación ambiental constituye una alternativa que incide en el cambio

de prácticas. Para tal fin, el estudio de las RS proporciona elementos para comprender la importancia de los componentes afectivos en la toma de decisiones cotidianas. La identificación del anclaje de las RS del CC proporciona elementos para incidir en el cambio de actitud.

Los futuros pedagogos pueden contribuir a la educación en cuestiones ambientales, generando en los niños, jóvenes y adultos una conciencia ambiental, que se traduzca en un comportamiento ambientalmente solidario, responsable y sustentable.

La formación de pedagogos en la educación ambiental adquiere mayor relevancia, ya que pueden fomentar en la sociedad nuevos valores, acciones y representaciones ante el CC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, C. (coord.) (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 1-15.
- Boyes, E. y Stanisstreet, M. (1992) 'Students' perceptions of global warming'. *International Journal of Environmental Studies*, 42(4), 287-300. <https://doi.org/10.1080/00207239208710804>
- Cabecinhas, R., Lázaro, A. y Carvalho, A. (2008). *Communicating Climate Change: Discourses, Mediations and Perceptions*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho. Disponible en http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/climate_change10
- Calixto, R. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. *Perfiles Educativos*, XXX(120), 33-62.
- Correa, I. (2012). Cambio climático y representaciones sociales entre estudiantes de educación superior. En B. Ortiz y C. Velasco (coords.), *La percepción social del cambio climático* (pp. 108-122). México: Universidad Iberoamericana Puebla y Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.
- Delgado, G.C. (2015). Water and urban metabolism. *Journal of Polical Ecology*, 22, 98-114.
- Dove, J. (1996). Student teacher understanding of the greenhouse effect, ozone layer depletion and acid rain. *Environmental Education Research*, 2(1), 89-100. <https://doi.org/10.1080/1350462960020108>
- Espejel, A., Flores A. y Castillo, I. (2014). Estereotipos de género en la educación ambiental. En A. Espejel y A. Flores (coords.), *Educación ambiental, género y competencias* (pp. 11-36). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- González-Gaudiano E. y Maldonado L. (2012). Representaciones sociales y cambio climático, el caso de Veracruz. En B. Ortiz y C. Velasco (coords.), *La percepción social del cambio climático* (pp. 82-106), México: Universidad Iberoamericana Puebla y Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.
- González-Gaudiano E. y Maldonado, A. L. (2014). *Los jóvenes universitarios y el cambio climático*. México: Universidad Veracruzana.
- González-Gaudiano E. y Maldonado, L. (2014). ¿Qué piensan, dicen y hacen los jóvenes universitarios sobre el cambio climático? Un estudio de representaciones sociales. *Educación en Revista*, 3, 35-55. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38106>
- Jaspal, R., Nerlich, B. y Cinnirella, M. (2014). Human Responses to Climate Change: Social Representation, Identity and Socio-psychological Action. *Environmental Communication*, 8(1), 110-130.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Serge Moscovici, tr. David Rosenbaum, *Psicología Social II* (pp. 469-493). Barcelona: Paidós.
- Kates, Robert W. (2007) Foreword. En S. Moser y L. Dilling (eds.), *Creating a Climate for Change. Communicating Climate Change and Facilitating Social Change* (pp. xiii-xv). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511535871.002>
- Martínez, B. (2003). Empoderamiento y cambios en el manejo y control de recursos. En E. Tuñón (coord.), *Género y medio ambiente* (pp. 221-254), México: Ecosur, Semarnat-Plaza y Valdes.
- Meira, P.Á. (2002). Problemas ambientales globales y educación ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. En M. Campillo (ed.), *El papel de la educación ambiental en la pedagogía social* (pp. 31-133). Murcia: Diego Marín.
- Meira, P.Á. (dir.) (2013). *La respuesta de la sociedad española ante el cambio climático*. Madrid: Fundación Mapfre y Aldine editorial.
- Meira, P.Á. y Arto, M. (2014). Representaciones del cambio climático en estudiantes universitarios en España: aportes para la educación y la comunicación. *Educación en Revista*, 3, 15-33. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38041>
- Montoya, E. y Acevedo, E. (2013). Preocupación ambiental entre población universitaria: representaciones sociales e implicaciones en temas ambientales en la Universidad de Antioquia. *El Ágora USB*, 14(1), 241-256. <https://doi.org/10.21500/16578031.128>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires. Hemul.
- Ramírez, Y. (2014). *Estudio comparativo de las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de licenciatura para la estructuración de pautas de*

- comunicación educativa*. Tesis para obtener el doctorado en Investigación Educativa. México: Universidad Veracruzana.
- Rebich, S. y Gautier, C. (2005). Concept mapping to reveal prior knowledge and conceptual change in a mock summit course on global climate change. *Journal of Geoscience Education*, 53(4), 355-365. <https://doi.org/10.5408/1089-9995-53.4.355>
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation liée à l'environnement*. Montreal: Guérin.
- Terrón E. y Bahena, D. (2015). *Saberes del cambio climático de los universitarios y el camino pendiente de la educación ambiental. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México.
- Universidad Complutense de Madrid (2008). *Actitudes, información e implicación de los jóvenes en el desarrollo sostenible de la ciudad de Madrid*. Disponible en http://fongdcam.org/manuales/sostenibilidad/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/M_PARTICIPACION_CIUADADANA/juventud_y_medio_ambiente.pdf

Incorporación del enfoque psicoeducativo a la gestión educativa en programas de acogimiento residencial haciendo uso de la Metodología Investigación Acción*

LIDIA CANQUIL SILVA**

Residencia Familiar Angelmo - Chile

MARINA ALARCÓN ESPINOZA***

Universidad de La Frontera - Chile

ALBA ZAMBRANO CONSTANZO****

Universidad de La Frontera - Chile

Recibido el 05-09-2017; primera evaluación el 07-01-2019; segunda evaluación el 25-01-2019; tercera evaluación el 23-02-2019, aceptado el 4-01-2019

Resumen

A partir de una investigación acción, se busca identificar los elementos necesarios para incorporar el enfoque psicoeducativo a la gestión educativa de una residencia familiar en el sur de Chile. Se emplearon para la producción de datos, las técnicas cualitativas de entrevistas y taller diagnóstico participativo. Los resultados refieren que componentes del enfoque psicoeducativo tales como, su comprensión de la relación ayuda, las estrategias para utilizar la vivencia compartida y las herramientas de diagnóstico, planificación y evaluación, influyen positivamente en la gestión

* Esta investigación se enmarca en un proceso de formación del Magíster y Especialización en Psicología Comunitaria, Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera.

** Asistente social por la Universidad de Los Lagos y magíster en Psicología Comunitaria por la Universidad de La Frontera. Asistente social en Residencia Familiar Angelmo. Correo: lidia_canquil_2@hotmail.com

*** Autora de correspondencia. Psicóloga en programas dirigidos a niños, adolescentes y familias en contextos de vulnerabilidad. Terapeuta familiar Instituto Chileno de Terapia Familiar, magíster en Desarrollo Humano a escala Local y Regional por la Universidad de La Frontera. Actualmente adscrita como académico del Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera. Cursa el Programa de Doctorado Conjunto Universidad Autónoma de Barcelona – Universidad de Barcelona en Psicología de la Comunicación y Cambio. Correo: marina.alarcon@ufrontera.cl

**** Psicóloga por la Universidad de La Frontera, magíster en Ciencias Sociales Aplicadas por la Universidad de La Frontera, magíster en Ciencias de la Educación Mención Desarrollo Social por la Universidad Paris XII, doctora en Psicología Social por la Universidad de Barcelona, académico del Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera. Correo: alba.zambrano@ufrontera.cl

educativa del centro. Su incorporación requiere de un proceso sistemático y permanente en el tiempo, así como también que confluyan la presencia de criterios y condiciones para su apropiación como enfoque y metodología de intervención por parte del personal del centro.

Palabras clave: educación social, derechos del niño, educación integral, ambiente educativo, cambio institucional.

Incorporation of the Psychoeducational Approach to Educational Management in Residential Care Programs using the Action Research Methodology

ABSTRACT

From an action research it is sought to identify the necessary elements to incorporate the psychoeducational approach to the educational management of a Family Residence in the south of Chile. The qualitative techniques of interviews and participatory diagnostic workshop were used to produce data. The results refer to components of the psychoeducational approach such as, their understanding of the relationship helps, the strategies to use the shared experience and the tools of diagnosis, planning and evaluation, positively influence the educational management of the center. Its incorporation requires a systematic and permanent process over time, as well as the confluence of the presence of criteria and conditions for its appropriation as an approach and intervention methodology by the center's staff.

Keywords: social education, rights of the child, integral education, educational environment, institutional change.

Incorporação da abordagem psicoeducativa à gestão educacional em programas de assistência residencial utilizando a metodologia de pesquisa-ação

RESUMO

A partir de uma pesquisa-ação, procura-se identificar os elementos necessários para incorporar a abordagem psicoeducacional à gestão educacional de uma Residência de Família no sul do Chile. As técnicas qualitativas de entrevistas e oficinas de diagnóstico participativo foram usadas para produzir dados. Os resultados referem-se a componentes da abordagem psicoeducativa, tais como, a compreensão do relacionamento ajuda, as estratégias para usar a experiência compartilhada e as ferramentas de diagnóstico, planejamento e avaliação, influenciam positivamente a gestão educacional do centro. Sua incorporação requer um processo sistemático e permanente ao longo do tempo, bem como a confluência da presença de critérios e condições para sua apropriação como metodologia de abordagem e intervenção pela equipe do centro.

Palavras-chave: educação social, direitos da criança, educação integral, ambiente educacional, mudança institucional.

1. INTRODUCCIÓN

El programa de protección residencial, o centro residencial, es una medida que ha estado presente en la asistencia a los niños en situación de abandono y desprotección durante muchos siglos, con diversas denominaciones, como orfanatos, hogares de menores, reformatorios, hospicios, entre otros. Medida que buscaba dar una respuesta única y universal a la infancia desprotegida, atendiendo a sus necesidades más elementales en sustitución del ambiente familiar (Bravo y Del Valle, 2009a).

Los programas de protección residencial han tenido una evolución desde el enfoque de la irregularidad social al actual paradigma centrado en las personas menores de 18 años como sujetos de derechos (Martínez, 2010). En este contexto, los centros residenciales han tenido transformaciones y modificaciones en sus prácticas, poniendo énfasis en la intervención familiar, estándares mínimos de calidad y la incorporación de enfoques transversales de intervención, tales como: género, interculturalidad y necesidades especiales; entendiendo las medidas de internación como excepcionales y transitorias (Farías, 2010).

La residencia, en Chile, cuenta con diferentes modalidades de intervención y se clasifican en residencias especializadas en la atención de lactantes y preescolares, para mayores, transitorias de diagnósticos y especializadas en temáticas complejas. Además, se caracterizan de acuerdo a su cobertura o plazas, siendo en pequeña, baja y media cobertura, con el objetivo de propiciar condiciones de vida familiar (Farías, 2010).

Si bien las residencias han tenido una evolución en el plano teórico y metodológico de la intervención, investigaciones desarrolladas tanto a nivel internacional como nacional dan cuenta sobre la crisis de estos programas en los últimos años. A nivel internacional, importantes cambios en la estructura y objetivos de esta línea programática están asociados a problemas emergentes como la llegada de menores extranjeros no acompañados, el incremento de los casos de violencia familiar ejercida por los hijos, la necesidad de atención terapéutica a niños con problemas emocionales y de salud mental, entre otros (Bravo y Del Valle, 2009b). A nivel nacional, la crisis del sistema residencial está asociada a la falta de recursos para brindar una atención adecuada a las necesidades de los niños (Guzmán, 2010). Al respecto, Martínez (2010) señala que el perfil de caso se ha complejizado y las residencias no están suficientemente preparadas para brindar una atención adecuada a quienes requieran la medida; generándose un desajuste entre la actual capacidad de dichas instituciones y los requerimientos planteados por el nuevo perfil del usuario.

El actual escenario que deben enfrentar los centros residenciales, dadas las características y necesidades que presentan las niñas/os y adolescentes, la aparición de nuevos perfiles y nuevas problemáticas, ha puesto en cuestión la idoneidad de las residencias. Sin embargo, existe consenso en que los centros residenciales están plenamente justificados en la medida que responden a una necesidad vigente en la sociedad (Bravo y Del Valle, 2009a; Martínez, 2010).

En el contexto chileno, la intervención residencial trabaja en base a un Plan de Intervención Individual (PII), diseñado por profesionales de cada centro, orientado a la restitución de derechos vulnerados poniendo énfasis al derecho a vivir en familia en un corto o mediano plazo. Si bien el concepto PII se ha ido compartiendo con los educadores de trato directo —personas encargadas en la cotidianidad de las y los niños y adolescentes—, estos por lo general, no tienen una participación activa en la construcción del instrumento, ni en la elaboración de los objetivos a trabajar con cada niño(a) o joven (Del-Valle, 2008). Este personal se centra, más bien, en cuidados generales de los niños y niñas más que en una labor educativa intencionada sobre determinados objetivos de desarrollo de la población que atiende. Por ello, Martínez (2010), a partir de un estudio realizado en Chile, constata que en este sistema de atención no se ha considerado el potencial educativo de la comunidad que se configura al interior de los centros, ni se ha adoptado un modelo de intervención que la potencie e incorpore en el proceso a los educadores/as de trato directo, cumpliendo estos solo una función administrativa de la vida cotidiana del centro.

Por tanto, es posible señalar que las Residencias tienen actualmente el desafío de mejorar su gestión educativa, a través de mecanismos y procesos que les permitan optimizar los resultados o productos educativos de la intervención residencial. De esta forma, deben avanzar en constituirse en alternativa formativa que ofrezca un programa de atención individualizado a partir de una organización que promueva y/o estructure procesos personales para resolver positivamente necesidades del desarrollo de niño/as y abordar los eventuales impactos de la vulneración de derechos (Del-Valle, 2008).

En esta lógica, los centros residenciales tienen el desafío de constituirse en espacios de convivencia educativa cualificada, de estilo participativo y democrático, donde el personal educativo y la población acogida sean protagonistas de la acción educativa (Cruz, 2011).

A nivel internacional, se utiliza el sistema de evaluación y registro en acogimiento residencial, planteando un modelo de trabajo sistemático para la evaluación de necesidades del niño/a y la elaboración de un proyecto educativo individual que pueda ser evaluado y contrastado (Del-Valle, 2008).

La aplicación del instrumento se ejecuta en diferentes fases: evaluación, programación, intervención y valoración del caso. Durante el proceso, se debe considerar los factores protectores y necesidades de los niños/as y adolescentes de acuerdo a su etapa evolutiva, favoreciendo una intervención diferenciada de cada caso (Lázaro, 2009).

El contar las residencias con un proyecto educativo permite tener una evaluación diagnóstica auténtica de cada niño/a, ajustada a sus necesidades cognitivas, intelectuales, afectivas y emocionales que permiten desarrollar con eficacia la labor educativa; minimizando la improvisación y con ello evitando la victimización e invisibilización de los niños/as y adolescentes (Del-Sol-Flores, 2012).

A nivel nacional, también se han desarrollado acciones que permiten potenciar la capacidad educativa de las residencias, construyendo una matriz evaluativa elaborada con componentes, dimensiones y variables que permite situar en qué punto del continuo de cada variable se sitúa la residencia, posibilitando calcular un índice que denotará el nivel de capacidad socioeducativa del centro (Martínez, 2010). Del mismo modo, se propone una gestión comunitaria planificada con fines educativos, donde se visualice a la comunidad interna (residencia) como un espacio y una herramienta educativa; es decir, una pieza clave asociada estratégicamente a todas las otras intervenciones (familiar, terapéutica, en red, entre otras) en un modelo integral de intervención.

Un equipo del Departamento de Psicología de la Universidad de la Frontera y el equipo del Departamento de Psicología y Psicoeducación de la Universidad de Quebec, en un convenio de colaboración, impulsaron la incorporación de modelos de intervención psicoeducativos que potencian la capacidad educativa y preventiva de los programas que trabajan con población infantojuvenil con dificultades en adaptación psicosocial, inicialmente en la región de la Araucanía para luego extenderse a otras zonas del país (Vizcarra y Dionne, 2008).

La perspectiva psicoeducativa es un modelo integral que consta de una base filosófica, teórica y práctica que permite involucrar a todos los actores (profesionales, educadores, personal de servicio, niños y familias) en el proceso de atención al sujeto, optimizando el desempeño personal a través del fortalecimiento de sus competencias. Así también, reconoce la diversidad de las personas considerando sus contextos socioculturales, propiciando que cada persona configure su propio escenario. Igualmente, propone una metodología de trabajo individual y grupal que favorece la construcción de conocimiento, considerando en dichos espacios de encuentro el respeto por la diversidad de puntos de vista y comportamientos alternativos, ya que constan de opera-

ciones profesionales y esquemas relacionales, previamente definidos. Así mismo, pone énfasis en la vivencia compartida que se crea en los espacios de intervención (programas), donde se generan conocimientos y estrategias necesarias para propiciar la adaptación de la persona (Vizcarra y Dionne, 2008).

La incorporación de un modelo de intervención psicoeducativo en programas de infancia, requiere de procesos que de acuerdo a la experiencia desarrollada en el proyecto para los jóvenes con dificultad en la Araucanía (PJDA), demandan de un primer momento de socialización que permita aclarar algunos requerimientos en terreno acerca de las condiciones para la efectiva implementación de una nueva forma de trabajo (Demers y Zambrano, 2006). Luego de lo cual es necesario una formación en el enfoque, puesto que el modelo de trabajo es riguroso, integral, enfocado en las fortalezas y necesidades de desarrollo del sujeto de atención (Paes-Gálvez, 2008).

La formación en el enfoque psicoeducativo demanda resaltar elementos como la utilización de vivencia compartida (hacer con el otro en la vida cotidiana), a fin de propiciar las condiciones para que el sujeto establezca vínculos entre los distintos planos de su vida: afectivo, fisiológico, cognitivo, social, moral, entre otros (Demers y Zambrano, 2008), a través de diferentes momentos educativos.

La incorporación del enfoque implica conocer e integrar un modelo filosófico y técnico por parte de todos los integrantes del equipo, lo que supone un nivel intensivo de formación. También, demanda de un nivel mayor de organización de las personas involucradas en el proceso, con miras a lograr eficiencia y una alternativa real de mejoramiento de procesos. Igualmente, permite contar con un instrumento de construcción de un diagnóstico integral del caso que se va enriqueciendo con el tiempo, incluyendo coordinadamente las miradas e informaciones provenientes de todos los agentes vinculados en la intervención indirecta y con el entorno natural del joven; posibilitando el intercambio de visiones, el desarrollo de consensos y contrastes respecto de la complejidad de su vida para configurar un sistema de fortalezas, debilidades, intereses y necesidades del joven (Colque y Chesta, 2006).

Otros autores hacen referencia a elementos contextuales que influyen en la incorporación del enfoque psicoeducativo estableciendo como elemento central la disposición institucional (Álvarez, Chávez y Hermosilla, 2008). Así también, es necesario considerar la ideología institucional del programa o centro y la flexibilidad de los equipos de trabajo en modificar sus formas de hacer (García, Monsalvez, Ramírez y Uhart, 2007), ya que son estos últimos los que deben implementar el modelo en sus procesos de intervención. Otros elementos como: las políticas de infancia, la estabilidad de los proyectos, las

condiciones laborales, las propias demandas y características de la población, así como el financiamiento de los programas influyen en la incorporación de la perspectiva (Demers y Zambrano, 2006).

La residencia familiar a la que se refiere esta investigación-acción, es una residencia de baja cobertura cuyo propósito es favorecer la protección integral de niñas y adolescentes gravemente vulneradas en sus derechos y que, por medida judicial, requieran ser separadas temporalmente de su medio familiar, a través de la satisfacción de sus necesidades fundamentales de subsistencia, protección y participación. La residencia atiende a 30 niñas y adolescentes entre 6 y 17 años de edad, que han ingresado con medida de protección de tribunales de familia y de competencia mixta, siendo las principales causales de ingreso: inhabilidad de uno o ambos padres, víctima de abuso sexual, testigo de violencia intrafamiliar y víctima de negligencia parental.

En esta residencia, se desarrolló la iniciativa que buscó generar un proceso de incorporación del enfoque psicoeducativo a la gestión educativa. A partir de esta experiencia, el presente estudio se ha propuesto como objetivo: identificar los elementos necesarios para el proceso de incorporación del enfoque psicoeducativo a la gestión educativa una residencia familiar.

Rescatar estos elementos supone aportar evidencia en torno a la inclusión de un enfoque de trabajo con infancia y juventud en el medio local y nacional de probada utilidad en el nivel internacional y nacional (Demers y Zambrano, 2006; Dionne y Zambrano, 2008; Vizcarra y Dionne, 2008), constituyéndose en información de importancia para orientar especialmente la intervención que actualmente se desarrolla en el sistema residencial de atención a la infancia y juventud vulnerada en sus derechos.

2. METODOLOGÍA

Para la recogida de información, se empleó la metodología de la investigación acción. Esta metodología consta de varias etapas: diagnóstico inicial, construcción de la demanda, devolución, problematización y diagnóstico consensuado, formulación del plan estratégico, ejecución del plan y evaluación.

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por la totalidad del equipo que trabaja directamente con las niñas y adolescentes, siendo seis personas de sexo femenino con un promedio de 38 años y con formación secundaria en cuatro casos y universitaria en dos.

2.2. Procedimiento

Para la producción de datos, se han utilizado diferentes técnicas, tales como: revisión de datos secundarios, observación participante, talleres participativos y cuestionarios semiestructurados. El proceso se organizó en las siguientes etapas:

Primera etapa: Analizando nuestro quehacer. Se ejecutó un taller diagnóstico, donde se utilizó el análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), el mapa de relaciones y un autodiagnóstico a los participantes.

Segunda etapa: Definiendo líneas de acción. Se desarrolló un taller participativo, puntualizando las demandas del centro y el plan de trabajo a ejecutar.

Tercera etapa: Incorporando una nueva forma de trabajo. Primero, se realizó un proceso de formación al equipo de trabajo en la perspectiva psicoeducativa, a fin de socializar el modelo de trabajo y los instrumentos prácticos tales como: (A) Instrumentos de observación y comunicación de observaciones (bitácora, registro anecdótico, autoobservación), (B) Instrumento a partir del que se sistematizan las características observadas en los niño(as) / joven: Potencial de adaptación (PAD) y (C) Instrumento a partir del cual se diseña la intervención: Potencial experiencial (PEX). Segundo, se inició un proceso de aplicación de los instrumentos prácticos en el quehacer residencial. Tercero, se trabajó en grupo de manera quincenal, evaluando el proceso y su repercusión en la práctica, a fin de mejorar las acciones desarrolladas por educadoras de trato directo.

Así también, se trabajó con un taller participativo desarrollado en dos encuentros y coordinado por un experto en la temática, externo al centro, con el objeto de complementar las acciones desarrolladas en torno a la utilización de instrumentos e incorporación del modelo psicoeducativo a la gestión residencial, donde paralelamente se realizó la evaluación del proceso.

Cuarta etapa: Evaluando el trabajo. Se caracterizó por ser un proceso permanente durante la incorporación de la perspectiva psicoeducativa, a través de la utilización de un cuestionario semiestructurado.

2.3. Análisis de datos

El análisis de datos fue de tipo emergente, ya que permitió ir explorando el fenómeno, flexibilizar los procesos y modificar las técnicas, según era necesario durante el proceso de la investigación (Hernández y Fernández, 2010). Por tanto, el análisis de los resultados correspondió a un análisis en progreso que favoreció la comprensión consensuada de la realidad, contrastada y depurada en conjunto con los participantes de la investigación, quienes fueron parte del fenómeno.

En cuanto a los mecanismos utilizados para garantizar la calidad del estudio, se utilizó la triangulación por técnica y por investigador; ya que se utilizaron distintas fuentes de datos (talleres, cuestionarios y observaciones), siendo analizados por las investigadoras de forma independiente.

Por último, cabe señalar que la investigación tomó resguardos éticos, donde los participantes accedieron a participar de forma voluntaria e informados del objetivo de la investigación; concretándose mediante la firma de un consentimiento informado.

3. RESULTADOS

A partir del análisis de los resultados, se han identificado los elementos necesarios para el proceso de incorporación del enfoque psicoeducativo a la gestión educativa de una residencia familiar. En este sentido, las participantes destacan el proceso de formación donde se socializó el modelo psicoeducativo como un enfoque de trabajo, concluyendo conjuntamente su viabilidad de implementación en el centro; lográndose progresivamente el reconocimiento de este modelo y validación de sus principales herramientas metodológicas propuestas. En especial, las educadoras de trato directo señalan que es un modelo amigable, aspecto que se acentuó en relación a los logros progresivos alcanzados en el proceso; destacándose el carácter de aplicabilidad que presenta el modelo, lo que se refleja en la utilización de instrumentos propuestos y técnicas por parte de la totalidad de las educadoras que diseñaron experiencias educativas específicas con las niñas en base a sus potenciales de adaptación.

En cuanto a los elementos de formación, se resalta el procedimiento, valorizándose positivamente las etapas del proceso de incorporación de la perspectiva psicoeducativa asociadas con la metodología de investigación acción con componentes participativos. Se reconoce que la metodología favoreció la reflexión global del quehacer residencial y permitió generar consenso respecto de la necesidad de incorporar nuevas perspectivas de intervención que mejoren la gestión educativa del centro.

Como otro elemento de formación, se destaca la utilización de la vivencia compartida que re-significa el espacio de convivencia como un espacio relacional clave para generar instancias educativas. Las educadoras ponen énfasis en los encuentros permanentes que se generan en la residencia (horarios de comida, estudios, televisión, descanso y actividades recreativos) para reflexionar en torno a las interacciones desarrolladas entre los diferentes actores que se vinculan al interior del centro y cómo estos espacios favorecen

pequeños cambios en la interacción que pueden favorecer la labor educativa con las niñas y adolescentes.

Las educadoras resaltan que, al conocer nuevas formas de operar, es necesario tener presente no solo las actitudes del educador para enfrentar determinadas situaciones, sino que, además, las acciones que tiene el centro para identificar situaciones y las formas de abordarse, planteándose la necesidad de contar con un reglamento interno de convivencia del centro que les permita tener un marco de acción, ante situaciones complejas.

La autocrítica y disposición a aprender se atribuye al proceso mismo que se plantea como intervención, puesto que, si bien se propone la incorporación de un enfoque para innovar un estilo de gestión, se trabaja también en el campo de los significados y representaciones de las personas que constituyen y que cristalizan la gestión que pretende innovar desde una acción conjunta. En este mismo proceso, se valora el lenguaje técnico que han ido incorporando paulatinamente las educadoras.

Por último, respecto al apoyo externo de especialistas, las participantes lo reconocen como un elemento esencial del proceso, puesto que se realizó un traspaso teórico conceptual del modelo psicoeducativo no solo en la aplicabilidad del trabajo residencial, sino que, además, en las experiencias personales de las participantes, resaltando ciertas características que debe presentar el apoyo externo, tales como: identificación con la temática y experiencia en intervención con infancia.

Lo anterior ha permitido a las participantes observar y explicitar dificultades asociadas a su labor en la gestión educativa de la residencia, evidenciado que, en la intervención residencial, se carecía de lineamientos base de carácter educativo, respondiendo en mayor medida a la satisfacción de las necesidades básicas con una intervención desde la vivencia personal o práctica de las educadoras de trato directo. Por otra parte, la intervención se encontraba focalizada en la reparación del daño de las niñas y adolescentes, a través de una intervención psicosocial de tipo individual familiar, a fin de restituir el derecho a vivir en familia en el menor tiempo posible, no prestando mayor atención al proceso educativo vivenciado cotidianamente en la residencia.

Por otra parte, el recurso humano, muchas veces, ha sido seleccionado de modo centralizado por la institución, poniendo énfasis en el perfil del cargo, de acuerdo a las definiciones de las orientaciones técnicas del servicio. De acuerdo al análisis de datos secundarios, el centro ha presentado una alta rotación de personal, siendo un total de veinte personas en el transcurso de los dos años y medio de funcionamiento, correspondiendo al 55% de la rotación de personal al cargo de educadora de trato directo.

En cuanto al perfil de caso, se reconoce el aumento de la complejidad en el perfil de las niñas y adolescentes que se atienden. Así también, las educadoras de trato directo refieren no contar con herramientas suficientes para atender y abordar las nuevas necesidades y problemáticas que afectan a las niñas.

La residencia tiene una filosofía institucional que tiene, a la base, valores cristianos y mantiene una estructura jerarquizada que genera un sistema de status interno. Del mismo modo, se observa un alto compromiso social con la tarea y cohesión de sus miembros, a pesar de las contingencias que ha enfrentado el centro. La gestión desarrollada es guiada por un proyecto basado en valores institucionales y normas de funcionamiento institucional, marcada por la cultura de la beneficencia y rutinas de trabajo. Así también, el contexto residencial se caracteriza por tener un alto compromiso emocional producto de las vulneraciones de las niñas, así como las carencias que enfrenta la institución para llevar a cabo la intervención.

La participación establecida al interior del centro, por lo general, ha estado restringida a las personas adultas y a lo que estas valoran, limitándose los espacios de participación de las niñas en la convivencia comunitaria. Por otro lado, las educadoras de trato directo han visualizado espacios de participación en las reuniones técnicas, pero reconocen que, en dichos espacios, han sido receptoras de información sobre su quehacer y de las situaciones de las niñas. A partir de ello, se genera una baja articulación entre las educadoras y profesionales, relegando su rol a los cuidados y contención de las niñas. Respecto a las características de la participación, se puede decir que existen dinámicas de compañerismo y solidaridad, pero se aprecian pautas relacionales conflictivas entre las niñas marcadas por sus intereses individuales y etapas evolutivas, lo que desarrolla liderazgos que generan subgrupos al interior del centro y que son mediados por otros actores que participan en esta dinámica.

Por último, la vinculación de la residencia con el medio ha favorecido la articulación intersectorial que permite garantizar las necesidades en salud, educativas, deportivas, recreativas y de esparcimiento de las niñas, lo que se reconoce como un facilitador en el proceso de intervención residencial.

De esta forma, es posible señalar que la incorporación del enfoque psicoeducativo no solo depende de una adecuada socialización y formación del equipo de trabajo, pues además requiere de elementos contextuales e internos que le den sentido y movilicen las estructuras internas de los programas.

En cuanto a los elementos contextuales, se hace referencia a los lineamientos institucionales del Servicio Nacional de Menores (Sename), entidad pública que financia las instituciones de residencia familiar y donde ha prevaleciendo la práctica donde cada institución debe concursar por el financiamiento

periódicamente, lo cual constituye una contingencia permanente que deben enfrentar las residencias en la actualidad y, que impacta en los diferentes operadores sociales y en el clima laboral del centro, poniendo en riesgo la continuidad de los procesos de intervención y estabilidad del programa, situación que operó, en el proceso de investigación-acción, como un importante distractor generando tensión en el ambiente subjetivo.

La ideología institucional, la infraestructura, el recurso humano y la vinculación con el medio resaltan como otros elementos de contexto que favorecen la incorporación de la perspectiva psicoeducativa como una herramienta metodológica de intervención que potencia la gestión educativa del centro y determina los procesos y los objetivos de trabajo de la atención residencial.

Respecto a los elementos internos, se reconoce el liderazgo del directivo como un facilitador del proceso de innovación, ya que permite, con mayor agilidad y rapidez, instaurar una nueva forma de trabajo por la capacidad de toma de decisión, mencionando que cuando son terceras personas que quieren incorporar nuevas iniciativas se ven obstaculizadas, debido a que en ocasiones no están validados como parte del proceso de intervención o bien no existe una información general al equipo de trabajo que los valide. Sin embargo, señalan que los directivos deben tener ciertas competencias que favorezcan el cambio cultural de la organización que puedan motivar al equipo de trabajo.

La motivación es evidenciada, por parte de las educadoras de trato directo, como un elemento que permite dinamizar y catalizar el proceso, dado que, si bien se plantea y programa un cierto plan de acción a partir del proceso, la vitalidad que este tome al ejecutarse se relaciona directamente por el nivel de motivación que presenten las educadoras y equipo en general.

Otro elemento que se resalta es la valoración de la participación de los diferentes actores involucrados, como sujetos con capacidad para determinar acciones conjuntas en torno a la intervención residencial, de donde se reconoce las educadoras como protagonistas y encargadas del proceso educativo en la residencia. Sin embargo, señalan que este proceso es gradual y de formación permanente para modificar las prácticas.

Asimismo, el autocuidado del personal surge a propósito del carácter participativo de la intervención, donde las participantes se identifican como agentes activas en el mejoramiento del clima emocional, quienes valoran, además, las ventajas que les ha traído o podría traer el trabajo desde el enfoque propuesto; puesto que revalida la noción de trabajo en equipo como una forma de trabajar y operar en el espacio laboral. De ello, destacan las fortalezas de los interventores, al mismo tiempo que destaca que estos tengan la posibilidad de buscar apoyo o contención en momento que lo requieran, hecho que favorece las acciones coor-

dinadas y opera en función de los actos que forman parte del trabajo de las demás compañeras. Lo anterior repercute en una visión positiva de la labor de cada educadora, situación que influye positivamente en la convivencia comunitaria.

Otro elemento interno que se menciona es la planificación laboral, que tiene relación con los horarios de trabajo del personal de trato directo, como de servicio, que determina la posibilidad de incorporación del modelo. De igual modo, las participantes señalan que es pertinente el sistema de turnos rotativos, pero hacen mención que debiera existir espacios de reportes y/o administrativos para la reflexión del trabajo, a fin de intercambiar información referida a posibles situaciones de crisis evidenciadas: salidas sin autorización de adolescentes o tareas pendientes a desarrollar, entre otros, así como prever contingencias, como licencias, renunciaciones de personal e ingresos de otras niñas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados derivados de la investigación permiten observar que la residencia familiar estudiada, previo al proceso de incorporación del enfoque psicoeducativo, estaba centrada en los cuidados básicos de las niñas, no reconociéndose como un centro educativo interventor para la formación integral de niñas y adolescentes, tanto para su autoconfiguración como personas, como para el desarrollo de su autonomía e inclusión social (Martínez, 2010). Asimismo, no se había adoptado un modelo de intervención que favoreciera la gestión educativa del centro, desarrollándose la intervención residencial desde la experiencia personal y/o de práctica de las educadoras de trato directo.

Tras la implementación del estudio y la progresiva incorporación del modelo psicoeducativo a la gestión educativa del centro, se responde a la necesidad de contar con un modelo de intervención en la atención residencial que aporte al mejoramiento de programas residenciales, que han de tener un alto impacto en la protección de los niños/as y adolescentes que requieren esta medida.

El proceso ha permitido al personal repensar el modelo de atención residencial y se constituyó, de esta forma, en una manera de introducir novedad en las prácticas. Esto permitió clarificar, ordenar el trabajo y desarrollar programas educativos, a través de la utilización de los diferentes instrumentos que plantea la perspectiva. Así también, al proponer un trabajo de formación a largo plazo a las educadoras, ha favorecido, a nivel afectivo, conductual y actitudinal, a una apertura al aprendizaje y mejoramiento de las prácticas a nivel individual. Igualmente, ha generado una disposición a aprender, así como su capacidad autocrítica, es decir, repensar su rol y aprender a tomar decisiones flexibles teniendo presente las circunstancias y las características de las niñas y adolescentes.

Al repensar su rol y actuar en consecuencia, las educadoras, junto con realzar su labor, visualizando el aporte a la formación integral de las niñas, favorecen procesos de transformación social a partir de las experiencias en un espacio educativo, pues, como señala López (2012), los aspectos psicosociales de la desigualdad se construyen, aprenden y refuerzan en los espacios de socialización primaria y, por tanto, es en estos mismos espacios donde se pueden cuestionar, ampliar las miradas y movilizar procesos transformadores.

Por otra parte, la incorporación de una nueva forma de trabajo incide en la modificación del tipo de relaciones mantenidas entre las educadoras, donde se parte de una etapa en la que el trabajo era considerado en términos más bien individuales y grupales en cuanto a coordinación de labores de menor complejidad hacia un estado actual en que se valida la discusión y análisis como una forma de mejorar el propio trabajo, así como el aporte del otro en el perfeccionamiento de este. Todo ello, involucra una directa relación con un precepto básico del enfoque psicoeducativo, el cual refiere la importancia crítica de validar las capacidades y fortalezas del otro, así como de trabajar en virtud de sus potencialidades en el marco del saber hacer y saber, como una disposición personal a relacionarnos con un otro (Vizcarra y Dionne, 2008). Así también, se avanza hacia una progresiva modificación de los espacios de participación, aumentando estos paulatinamente por cuanto se trabaja sobre la validación del otro como persona con fortalezas y capacidades, con la cual es susceptible de trabajar aquellas potencialidades por medio de una intervención que atienda realmente a sus necesidades y aspectos individuales, y que, por tanto, valide y desee su expresión, participación y empoderamiento. Así mismo, se reestructuran las dinámicas de trabajo, dándose importancia a instancias de coordinación y cooperación en donde resalta el concepto de relación de ayuda, actitudes personales y trabajo en equipo.

La incorporación del enfoque psicoeducativo favorece la resignificación de la representación de la residencia, desde una casa de acogida a un espacio de carácter comunitario en que se valide y desee la participación de los distintos actores involucrados, así como la puesta en relación entre estos. La concepción de este espacio como una comunidad, se considera como otra pieza metodológica clave de intervención que complementa los otros procesos de intervención que se desarrollan en el contexto residencial (Martínez, 2010), lo que desarrolla sistemas integrados y comprensivos de atención a las niñas y adolescentes, ya que permite integrar diferentes fases de intervención, como evaluación, programación, intervención y valoración del caso, como lo propone Del-Valle (2008) en el sistema de evaluación y registro en acogimiento residencial. Esto

minimiza, de esta forma, la improvisación de la intervención y evita la victimización e invisibilización de los niños y adolescentes (Del-Sol-Flores, 2012).

La incorporación de la perspectiva tiene un impacto sobre el desarrollo de la comunidad (residencia), puesto que resalta la utilización de la vivencia compartida, ya que resignifica el espacio de convivencia, desde un espacio cargado de rutinas y acciones orientadas al control, a un espacio de diálogo y educación entre las educadoras y las niñas que generan aprendizajes y conocimientos. De esta manera, se favorece la planificación, coordinación y gestión educativa del centro, contexto que transforma a la residencia en un espacio de convivencia educativa cualificada, de estilo participativo y democrático, donde las educadoras y las niñas son protagonistas de la acción educativa y preventiva del centro (Cruz, 2011).

Así también, se concluye que la incorporación del enfoque a la gestión educativa de la residencia está mediada por los lineamientos institucionales de la entidad financiadora que establece un sistema de financiamiento insuficiente para cubrir las necesidades de las niñas y adolescentes que requieren la medida, así como lineamientos técnicos que solo ponen énfasis en la intervención individual, familiar y/o comunitaria, sin tener una definición desde un abordaje multinivel. Igualmente, las residencias deben cumplir con mínimos arquitectónicos, un recurso humano suficiente para la atención de las niñas residentes y contar con una planificación laboral que favorezca los procesos de intervención, así como el tiempo, espacio y otros elementos que condicionan la capacidad educativa de la residencia (Kaddur, 2007; Bravo y Del Valle, 2009).

Los aportes que el enfoque psicoeducativo entregan a la innovación de la gestión educativa del centro permite hablar de un acercamiento hacia la calidad pretendida, deseada o establecida, pues la idea de calidad remite a la idea de mejora continua en los distintos procesos involucrados (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015).

En síntesis, la incorporación del enfoque psicoeducativo depende de los elementos mediadores, ya que este, con su comprensión de la relación ayuda, estrategias para utilizar la vivencia compartida y las herramientas de diagnóstico, planificación y evaluación, influye positivamente en la gestión educativa del centro. Sin embargo, su incorporación requiere de un proceso sistemático y permanente en el tiempo que confluya la presencia de ciertos criterios y condiciones para su apropiación como enfoque, filosofía y metodología de intervención por parte del personal.

En cuanto a la coherencia, esta investigación permitió fundamentar empíricamente que puede potenciarse la gestión educativa de la residencia familiar, a través de la incorporación del enfoque psicoeducativo que favorece

la construcción paulatina de un proyecto educativo y el reconocimiento de la labor educativa de las educadoras de trato directo, quienes son las principales actrices del trabajo educativo del centro.

También queda como desafío contar con procesos de selección de personal exhaustivos que permitan generar equipos de trabajo efectivos y eficaces, indagando no solo en experiencias laborales sino también en las representaciones sociales respecto de elementos claves del trabajo realizado en la residencia, tales como: vulneración de derechos, conducta disruptiva, posibilidad de cambio, disposición al aprendizaje, entre otros.

Por otro lado, se visualiza la necesidad de mantener actividades orientadas al proceso de formación, desarrollando una línea de trabajo marcado por la permanente actualización de conocimientos, así como el reforzamiento de aquellos que ya se están trabajando en materia de psicoeducación, considerando tiempos, aspectos contractuales como dotación de personal, cambio de residencia. Sin embargo, se considera que para que lo anterior pueda llevarse a cabo, previamente es imprescindible contar con lineamientos básicos para trabajar en proceso de inducción de personal, en especial de educadoras de trato directo. Otro aspecto pendiente es la elaboración de documentación de apoyo en materia de convivencia que potencie la gestión educativa del centro.

Las limitaciones de la investigación estuvieron dadas a que no se consideró la participación de los sujetos de atención de forma activa en la investigación, cuya participación fue secundaria y mediada por los otros participantes de la investigación. Esto podría implicar un sesgo en la investigación, puesto que no considera la visión de las niñas en los resultados que podría tener la incorporación de la perspectiva en la gestión educativa del centro, contexto que impacta directamente en sus procesos de intervención. Por ello, se sugiere indagar en ello en futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, K. Chávez, J. y Hermosilla C. (2008) *Incorporación del enfoque psicoeducativo en la región de la Araucanía: estudio con programas de intervención con niños y jóvenes con dificultades de adaptación social*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Bravo, A. y Del Valle, J. (2009a). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52.
- Bravo, A. y Del Valle, J. (2009b). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Santander, Cantabria, España: Dirección General de Políticas Sociales.

- Colque, A. y Chesta, S. (2006). Integración del modelo psicoeducativo en la intervención con jóvenes infractores de ley. *Congreso Internacional de Psicoeducación*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Cruz, L. (2011). Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida. *Pedagogia i Treball social. Revista de ciències socials aplicades*, 2(4), 66-88. Girona: Universitat de Girona.
- Del-Sol-Flores, H. (2012). Una aproximación a la intervención educativa con menores migrantes no acompañados en España: Paradojas de la inclusión social. *Revista Avaliação*, 17(1), 137-153.
- Del-Valle, J. (2008). *Manual Cantabria. Modelo de Intervención en Acogimiento Residencial*. Santander, Cantabria, España: Universidad de Oviedo.
- Demers, B. y Zambrano, A. (2006). Socialización e implementación del enfoque psicoeducativo en cinco experiencias de atención a la infancia y juventud en dificultades sociales en la región de la Araucanía. *Congreso Internacional de Psicoeducación*. Temuco: Universidad de La Frontera
- Demers, B. y Zambrano, A. (2008). *La utilización en el contexto de la intervención psicoeducativa*. En M. Vizcarra y J. Dionne, *El desafío de la intervención psicosocial en Chile: aportes desde la psicoeducación* (pp. 183-214). Santiago: RIL.
- Dionne, J. y Zambrano, A. (2008). *Intervención con adolescentes infractores de ley*. En M. Vizcarra y J. Dionne, *El desafío de la intervención psicosocial en Chile: aportes desde la psicoeducación* (pp. 245-274). Santiago: RIL.
- Farías, A. (2010). *Evolución histórica de la política de infancia en Chile*. Recuperado el 30 de noviembre 2014 de <http://www.sename.gov.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=228>
- García, A., Monsalves, C., Ramírez, T. y Uhart, P. (2007). *Evaluación del proceso de incorporación del enfoque psicoeducativo en tres experiencias piloto participantes en el proyecto para los jóvenes en dificultad en la Araucanía*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Guzmán, J. (2010). *Crisis en el sistema de protección de niños abandonados: el rostro invisible del bicentenario*. Santiago de Chile: Ciper. Recuperado el 30 de noviembre de 2014 de <http://ciperchile.cl/2010/09/02/crisis-en-el-sistema-de-proteccion-de-ninos-abandonados-el-rostro-invisible-del-bicentenario/>
- Hernández, R. y Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kaddur, H. (2007). La atención educativa en centros de acogida de menores: el caso del centro Avicena de Melilla. *Revista Eticanet*, IV(6), 1-7. Recuperado el 12 de junio de 2015 de http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero6/Tesis/Hamed_Resumen.pdf

- Lázaro, S. (2009). Resiliencia, factores protectores y necesidades en niños y adolescentes acogidos en centros de protección. Referentes para el diseño de estrategias de intervención psicoeducativa en contextos residenciales. En A. Bravo y J. Del Valle, *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial* (pp. 53-73). Santander, Cantabria, España: Dirección General de Políticas Sociales.
- López, N. (2012). Influencia de la escuela en la formación de los factores psicosociales de la desigualdad y los procesos de transformación social. *Educación*, XXI(41), 41-62.
- Martínez, V. (2010). Caracterización del perfil de niños, niñas y adolescentes, atendidos por los centros residenciales de SENAME. *UNICEF*. Recuperado el 30 de noviembre de 2014 de http://www.sename.cl/wsename/otros/INFORME%20FINAL_SENAME_UNICEF.pdf
- Paes-Gálvez, B. (2008). *Formación en psicoeducación*. En M. Vizcarra y J. Dionne, *El desafío de la intervención psicosocial en Chile: aportes desde la psicoeducación* (pp. 367-383). Santiago: RIL.
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, XXIV(46), 73-90.
- Vizcarra, M. y Dionne, J. (2008). *El desafío de la intervención psicosocial en Chile. Aportes desde la psicoeducación*. Santiago: RIL.

Evaluación del rendimiento académico en bioestadística y la competencia disciplinar de pensamiento matemático en estudiantes universitarios

PEDRO CÉSAR CANTÚ MARTÍNEZ *

MARTHA ALICIA SANTOYO STEPHANO **

Facultad de Ciencias Biológicas - Universidad Autónoma de Nuevo León

Recibido el 21-08-2017; primera evaluación el 31-05-2018;
segunda evaluación el 27-07-2018; aceptado el 27-11-2018

RESUMEN

Se reconoce en la enseñanza universitaria como muy importante la estadística para aplicar el rigor de carácter científico. El objetivo de la investigación fue comparar el rendimiento académico en bioestadística y la competencia disciplinar de pensamiento matemático en estudiantes universitarios del área de ciencias biológicas. La investigación es transversal y exploratoria. Se realizó en 187 alumnos de ambos géneros con edades entre 19 a 20 años que cursaron de manera regular la materia. Se halló una asociación significativa entre aquellos que aprobaron el examen de bioestadística y el nivel de pensamiento matemático que ostentaban los estudiantes en sus pruebas de ingreso (valor de $p < 0,01$). Ello determinó que si se posee un nivel alto de pensamiento matemático se cuenta con una probabilidad del 90% de aprobar el examen de bioestadística.

Palabras clave: estadística, pensamiento matemático, estudiantes universitarios

* Profesor de la Universidad Autónoma de Nuevo León adscrito a la Facultad de Ciencias Biológicas. Doctorado en Ciencias Biológicas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México. Perteneció al Cuerpo Académico 181 de Ciencias Exactas y Desarrollo Humano. Correo: pedro.cantum@uanl.mx

** Profesora de la Universidad Autónoma de Nuevo León adscrita a la Facultad de Ciencias Biológicas. Maestría en Ciencias con especialidad en Enseñanza Superior. Perteneció al Cuerpo Académico 181 de Ciencias Exactas y Desarrollo Humano. Correo: martha.santoyo@uanl.edu.mx

Evaluation of the academic performance in Biostatistics and the disciplinary competence of mathematical thinking in university students

ABSTRACT

It is recognized in the university education as very important statistic to apply the severity of scientific character. The objective of the research was to compare school performance in biostatistics and competition discipline of mathematical thinking in university students in the area of life sciences. The research is transverse and exploratory. It was 187 students of both genders aged between 19 to 20 years that coursed in a way regular matter. We found a significant association between those who passed the examination of Biostatistics and the level of mathematical thinking that students showed in their admission tests (value of $p < 0.01$). Determining if you have a high level of mathematical thinking is boasts a 90% chance of passing the test of Biostatistics.

Keywords: statistics, mathematical thought, university students.

Avaliação do desempenho acadêmico em bioestatística e competência disciplinar do pensamento matemático em estudantes universitários

RESUMO

Ele é reconhecido na educação universitária como estatística muito importante aplicar o rigor de caráter científico. O objetivo da pesquisa foi comparar o desempenho escolar na disciplina de Bioestatística e competição de pensamento matemático em estudantes universitários na área das Ciências da vida. A pesquisa é transversal e exploratório. Foi 187 alunos de ambos os sexos com idade entre 19 e 20 anos que corriam em uma questão de maneira regular. Encontramos uma associação significativa entre aqueles que passaram o exame de Bioestatística e o nível de pensamento matemático que os alunos mostraram em seus testes de renda (valor de $p < 0,01$). Determinar se você tem um alto nível de matemática é de pensamento possui 90% de chance de passar o teste de Bioestatística.

Palavras-chave: estatísticas, pensamento matemático, estudantes universitarios.

1. INTRODUCCIÓN

La estadística es una asignatura que en el medio académico universitario es de suma importancia, por lo cual ha sido agregada a los planes curriculares de distintas carreras profesionales universitarias. De hecho se le reconoce en la sociedad y en la comunidad científica como una herramienta de gran trascendencia para el desarrollo de los avances científicos y tecnológicos, dado que se ha constituido en el medio para «explicar las condiciones regulares en los fenómenos de tipo aleatorio, que componen buena parte de nuestro mundo» (Barreto-Villanueva, 2012, p. 7). De acuerdo con Moya (1989), esta se define como «la rama del saber que trata del desarrollo y aplicación de métodos eficientes de recolección, elaboración, presentación, análisis e interpretación de datos numéricos» (p. 25). Asimismo, Cantú-Martínez y Gómez (2003) indican que la asignatura de estadística puede denominarse de forma diferente en función al campo o disciplina en que se emplea, señalando que «aplicada al campo de la salud, se denominaría estadística de salud, en el área de estudio y caracterización de la población humana, se le llama estadística demográfica, en su parte social como estadística social y en las ciencias biológicas, bioestadística» (p. 2).

No obstante las distintas denominaciones existentes, todas estas aluden a un mismo propósito que es el «reunir una información cuantitativa concerniente a individuos, grupos, series de hechos, etc. y deducir de ello gracias al análisis de estos datos unos significados precisos o unas previsiones para el futuro» (Ruiz, 2004, p. 3).

Reconocida esta relevancia de la estadística en la vida cotidiana, científica y en la formación universitaria, varios investigadores como Estrada, Batanero y Fortuny (2004), Vanhoof, Castro, Onghena, Verschaffel et al (2006), Evans (2007), Mondéjar, Vargas y Bayot (2008), Rodríguez (2011), y Torres, Aparicio, Bazán y Abdounur (2015), se han acercado al estudio de la relación entre la actitud hacia la estadística que manifiestan los estudiantes con su rendimiento académico, como también con sus estilos de aprendizaje y dificultades que encuentran en la materia. Sin embargo, haciendo una búsqueda pormenorizada, no encontramos indagaciones donde se relacione las competencias disciplinares de los estudiantes, particularmente el pensamiento matemático, con su rendimiento académico en bioestadística.

Por lo tanto, nos ha resultado de sumo interés explorar esta relación, esencialmente si en la Universidad Autónoma de Nuevo León se aplica el EXANI-II como instrumento para la elección de los estudiantes que desean ingresar a licenciatura. Este examen nacional para el ingreso a la educación

superior valora la habilidad de conocimiento e identificación de información, la capacidad de sistematización e integración de la información, como también la competencia de interpretación y aplicación del conocimiento (Ceneval, 2016). Especialmente, el EXANI-II evalúa el pensamiento matemático en el estudiante al examinar «la competencia para comprender y resolver situaciones que implican el uso de estrategias de razonamiento aritmético, algebraico, estadístico y probabilístico, geométrico y trigonométrico» (Ceneval, 2016, p. 12), que deberían poseer en el ámbito del campo matemático los estudiantes de educación media superior que desean incorporarse a una carrera profesional.

El interés en este tópico también parte de la inseparable relación existente de la bioestadística y la investigación científica. Por lo tanto, en este manuscrito mostramos un estudio en el que comparamos el rendimiento escolar en la asignatura de bioestadística y la competencia disciplinar de pensamiento matemático en estudiantes universitarios que proceden de una dependencia universitaria de ciencias biológicas. Se evalúa, asimismo, si existen diferencias entre las variables de estudio en función de la carrera profesional que cursan, del género y si aprobó o no el curso de bioestadística.

2. MARCO TEÓRICO

En México, indistintamente de las circunstancias de carácter nacional, la educación sigue siendo un baluarte en el escenario social para impulsar el desarrollo, tanto económico, cultural como político-social, siendo una de las preocupaciones nodales de nuestra sociedad. Esto se torna aún más relevante en el marco del proceso de selección de aspirantes que llevan a cabo algunas universidades, lo que se ve acrecentado por el número de demandas de un espacio para continuar sus estudios superiores. En este rubro, los exámenes de ingreso se constituyen en un instrumento sumamente valioso para garantizar que los aspirantes que accedan a su ingreso cuenten con capacidades y competencias óptimas que garanticen su trayectoria académica sin contratiempos; donde se pone en evidencia «la eficacia de educación escolar precedente al ingreso» (Rodríguez y Gómez, 2010, p.48).

Por lo anterior, la calidad educativa se ha tornado sumamente importante en las instituciones de educación superior en los últimos años (Márquez, 2004; Linarez, 2014), por lo que se ha prestado mucha atención a los procesos de enseñanza aprendizaje. Entre las variables que se relacionan con el marco del proceso de enseñanza aprendizaje, encontramos el rendimiento académico de los estudiantes universitarios; el cual se constituye en «la suma de diferentes

y complejos factores que actúan en la persona que aprende» (Garbanzo, 2007, p. 46). Al respecto, expresa Edel (2003) que:

Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (p. 2).

Ante lo anterior, podemos inferir que el rendimiento académico que muestran los estudiantes nos refiere a un suceso de carácter multifactorial. Sin embargo, se reconoce que el rendimiento académico puede variar en función, de lo que denomina Lamas (2015) como «circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales» (p. 316). Por lo cual se constituye en un campo muy atrayente y complejo.

La complejidad, a la que hacemos referencia, principia cuando al rendimiento académico también se «le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto solo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos» (Edel, 2003, p. 2). Una vez señalado lo anterior, citamos que el «rendimiento académico del estudiante es el resultado de la ejecución de una serie de comportamientos necesarios en el procedimiento didáctico a partir del supuesto de que conducen a los alumnos a aprender lo requerido» (Fuentes, 2004, p. 24). En este sentido, Torres y Rodríguez (2006), conceptualizan el rendimiento académico como lo externado por los estudiantes mediante «el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma (edad y nivel académico), generalmente medido a través del promedio escolar» (p. 262); el cual está fuertemente asociado a las experiencias previas y aptitudes de los propios estudiantes. En estos últimos aspectos, las experiencias y aptitudes, se ven reflejadas por «la habilidad intelectual, referida a que los estudiantes que saben formular hipótesis, generar soluciones y comparar y analizar información, tendrán mejor rendimiento académico que los que se acostumbran a memorizar y reproducir detalles» (Willcox, 2011, p. 2).

En este sentido, la materia de estadística retoma suma importancia, ya que esta nos permite adquirir destrezas prácticas para la comprensión y examen de una considerable cantidad de información, lo que evidencia que la disciplina de la estadística posee un carácter transversal y que puede ser aplicada a otros campos disciplinares (Chirinos, Ramírez y Villegas, 2012). No obstante esta

relevancia que ostenta la disciplina de la estadística, se ha podido observar que los estudiantes universitarios, por lo general, adolecen de un conocimiento y dominio al respecto de forma significativa; y las complicaciones que sobrevienen están sustentadas en debilidades en el área de matemáticas, que se manifiestan en diferentes niveles cognitivos y matemáticos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017).

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) contempla la capacidad de los estudiantes para dominar la dimensión sobre matemáticas como alfabetización matemática o como competencia matemática (Rico, 2006). En México, de acuerdo con los datos proporcionados por la prueba PLANEA 2017, —llevada a cabo por la Secretaría de Educación Pública— exhiben que los alumnos de educación media superior —llamada también preuniversitaria— en el rubro de matemáticas, 66 estudiantes de cada 100 o bien, 2 de cada 3 estudiantes se ubican en el nivel 1, donde ellos ostentan «dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas o variables (representadas con letras), así como para establecer y analizar relaciones entre dos variables» (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017, p. 6); es decir, no cuentan con suficientes conocimientos para llevar a cabo deducciones a partir de un modelo matemático.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación, de carácter transversal y exploratorio, se desarrolló de junio a octubre de 2016, en estudiantes de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Nuevo León, México). La muestra fue aleatoria y correspondió a 187 alumnos de ambos géneros con edades entre 19 a 20 años que cursaron de manera regular la materia de bioestadística. Los participantes corresponden a las cuatro carreras que se ofrecen en la dependencia como son Biólogo (BIOL), Químico Bacteriólogo Parasitólogo (QBP), Licenciado en Ciencias de los Alimentos (LCA) y Licenciado en Biotecnología Genómica (LBG). Se recabó información relacionada con su género, carrera cursada y se indagó sus calificaciones de la materia de bioestadística y la correspondiente a la competencia disciplinar de pensamiento matemático, resultante de su examen de ingreso, mediante la consulta en el Sistema Integral para la Administración de los Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del módulo de Tutorías. Con la información recabada se integró una base de datos para ser analizados en el programa estadístico SPSS.

4. RESULTADOS

4.1. Descripción de la población de estudio

De los 187 estudiantes considerados para esta investigación, el 28,87% ($f=54$) correspondió a la carrera de LCA, siguiéndole la carrera de LBG, BIOL y QBP, con 28,34% ($f=53$), 21,39% ($f=40$) y 21,39% ($f=40$) respectivamente. Con respecto al género, 63,10% ($f=118$) fueron mujeres y 36,89% ($f=69$) correspondió a hombres. Mientras que 69,51% ($f=130$) aprobó el curso de bioestadística y 30,48% ($f=57$) no lo aprobó.

4.2. En relación con la carrera cursada

Como se puede apreciar en la Tabla 1, el promedio más alto de rendimiento académico en bioestadística recayó en los alumnos de la carrera de QBP, con 76,53 y una variación de los datos con respecto a este valor medio de 12 puntos, además se encontró que el 50% de la población se halla por arriba de la calificación numérica de 79. También se aprecia ostensiblemente que los estudiantes de la carrera de biología (BIOL) presentaron el desempeño más bajo en promedio, con una calificación numérica de 62,30 y una variación de los datos en función del valor medio encontrado de 22,41 puntos. Conjuntamente, se ubicó que el 50% de la población se localiza por encima de la valoración numeraria de 70,50 (ver Figura 1).

Asimismo, en la Tabla 1 se muestra que la media más alta de rendimiento con relación al pensamiento matemático lo ostentó los alumnos de la carrera de LBG, con un promedio de 1144,68 puntos con una variación de los datos de 94,54 puntos. Conjuntamente, se observó que el 50% de la población participante está por encima del valor numérico de 1150 puntos. Se aprecia que los estudiantes de la carrera de biología (BIOL) mostraron el puntaje en promedio más bajo de pensamiento matemático con una calificación promedio de 1018,95 puntos y una variación de los datos de 103,74, y el 50% de la población se encontró por encima de un puntaje de 1012 (ver Figura 2). Al evaluar si constan diferencias entre las variables de estudio antes descritas, encontramos que, tras el análisis de ANOVA, en el rendimiento académico de bioestadística por carrera cursada, sí existen diferencias significativas ($p<0,01$), el mismo comportamiento se muestra para el pensamiento matemático (ver Tabla 1).

Tabla 1. Carrera cursada, calificaciones de bioestadística y pensamiento matemático

Área	Calificaciones de bioestadística				Calificaciones de pensamiento matemático			
Carrera	Media (DS)	Mín	Med	Máx	Media (DS)	Mín	Med	Máx
QBP (n=40)	76,53 (12,00) ^a	20	79	90	1114,75 (85,59) ^c	940	1120	1276
LBG (n=53)	71,98 (12,98) ^b	38	75	98	1144,68 (94,54) ^d	940	1150	1300
LCA (n=54)	66,13 (20,41) ^a	19	71,5	94	1058,67 (104,29) ^{c,d}	868	1072	1228
BIOL (n=40)	62,30 (22,41) ^{a,b}	0	70,5	94	1018,95 (103,74) ^{c,d}	868	1012	1252

Nota: ^{a,c}QBP es diferente de; ^{b,d} LBG es diferente de; valor de $p < 0,01$. Mín: valor mínimo; Máx: valor máximo. Fuente: datos recogidos para la investigación. Elaboración propia.

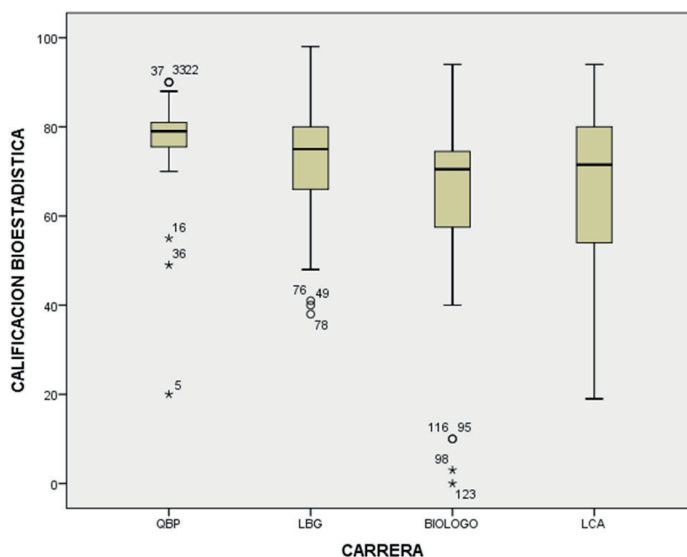


Figura 1. Diagrama de caja y bigotes de las variables calificación de bioestadística y carrera de los estudiantes universitarios.

Fuente: datos recogidos para la investigación. Elaboración propia.

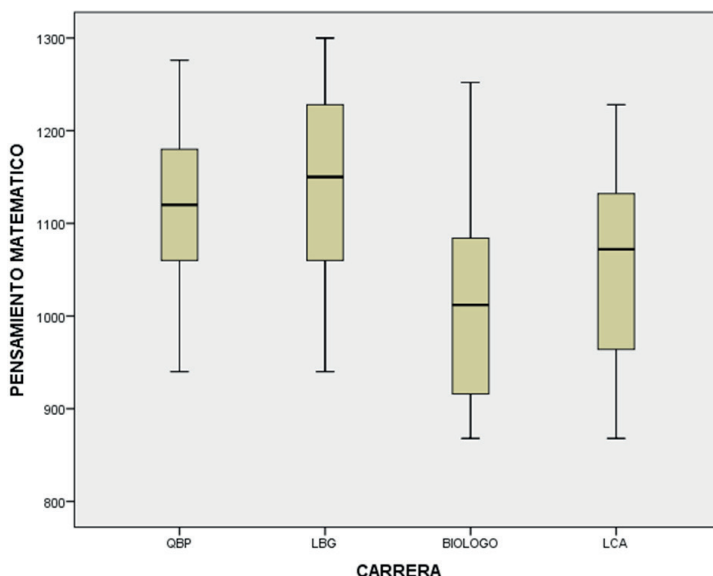


Figura 2. Diagrama de caja y bigotes de las variables pensamiento matemático y carrera de los estudiantes universitarios.

Fuente: datos recogidos para la investigación. Elaboración propia.

4.3. En correspondencia al género

Como se puede evaluar en la Tabla 2, el promedio más alto de rendimiento académico en bioestadística se logró en los alumnos de género femenino, con 71,11 y una variación de los datos con respecto a este valor medio de 17,16 unidades. Igualmente, se encontró que el 50% de la población femenina se encuentra por arriba de la calificación numérica de 75. Mientras la población estudiada del género masculino cuenta con un valor medio de 65,91 con una variación de los datos de 19,31 puntos. Además, se valúa que el 50% de la población se encuentra por encima de 72 puntos (ver Figura 3). En tanto que, en lo referente al pensamiento matemático, los varones obtuvieron el valor promedio más alto con 1089,22 puntos con una variación de los datos de 101,21, y el 50% de la población masculina estuvo por encima del puntaje de 1108. Por su parte, en el género femenino, el valor medio encontrado para el pensamiento matemático fue de 1084,98 puntos y su desviación estándar de 112,66 puntos, advirtiendo que el 50% de la población femenina sobrepasó

el valor de 1084 puntos (ver Figura 4). Al valorar si manifiestan diferencias entre las variables de estudio antes detalladas, encontramos que tras el examen de t Student que no existe diferencia significativa (valor de $p > 0,05$) entre género cuando se comparan los resultados de la materia de bioestadística; mismo comportamiento sucede al comparar las calificaciones de pensamiento matemático entre los géneros.

Tabla 2. Género, calificaciones de bioestadística y pensamiento matemático

Género	Calificaciones de bioestadística				Calificaciones de pensamiento matemático			
	Media (DS)	Mín	Mediana	Máx	Media (DS)	Mín	Mediana	Máx
Masculino (n=69)	65,91 (19,31)	0	72	94	1089,22 (101,21)	868	1108	1276
Femenino (n=118)	71,11 (17,16)	10	75	98	1084,98 (112,66)	868	1084	1300

Fuente: datos recogidos para la investigación. Elaboración propia.

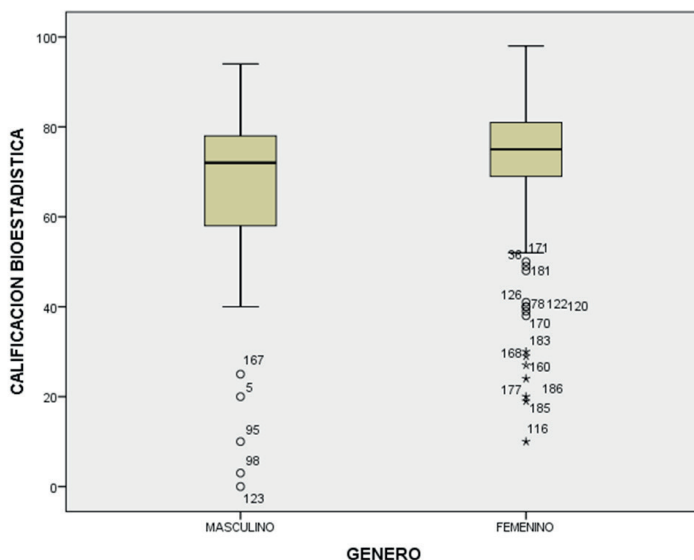


Figura 3. Diagrama de caja y bigotes de las variables calificación de bioestadística y género de los estudiantes universitarios.

Fuente: datos recogidos para la investigación. Elaboración propia.

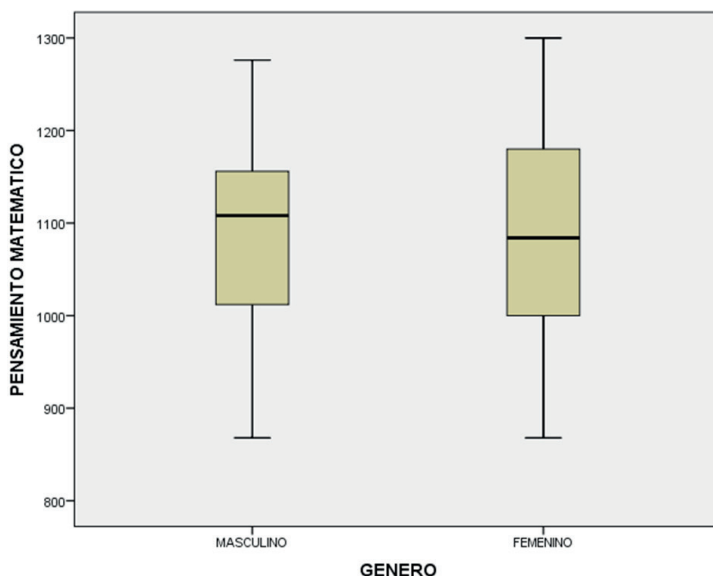


Figura 4. Diagrama de caja y bigotes de las variables pensamiento matemático y género de los estudiantes universitarios.

Fuente: datos recogidos para la investigación. Elaboración propia.

4.4. En concordancia a la aprobación o no del curso

Como se logra juzgar en la Tabla 3, el promedio más alto de rendimiento académico en bioestadística se logró en los estudiantes que aprobaron el curso con una media de 78,56 y una variación con respecto a este valor medio de 6,51 puntos. Se encuentra, además, que el 50% de la población estuvo por arriba de una calificación numérica de 78,5. Mientras la población que no aprobó tuvo un valor medio de 47,82 con una variación de los datos de 17,97 puntos. Además, se apreció que el 50% de la población se halla por arriba de 54 puntos. Por otra parte, en lo tocante al pensamiento matemático, los que aprobaron el curso contaron con un valor promedio más alto de 1118,33 puntos con una variación de los datos de 93,98, y el 50% de la población estuvo por encima del puntaje de 1120. Entre tanto, los alumnos que reprobaron tuvieron un valor medio para el pensamiento matemático de 1013,37 puntos y su desviación estándar de 103,85 puntos, advirtiéndose que el 50% de la población sobrepasó el valor de 1000 puntos. Se encontró diferencia significativa entre aquellos que aprobaron y no, tanto en bioestadística como en pensamiento matemático (valor de $p < 0,01$).

Tabla 3. Aprobó el curso, calificaciones de bioestadística y pensamiento matemático

Aprobó el curso*	Calificaciones de bioestadística				Calificaciones de pensamiento matemático			
	Media (DS)	Mín	Mediana	Máx	Media (DS)	Mín	Mediana	Máx
Sí (n=130)	78,56 (6,51) ^a	70	78,5	98	1118,33 (93,98) ^b	888	1120	1300
No (n=57)	47,82 (17,97) ^a	0	54,0	69	1013,37 (103,85) ^b	868	1000	1252

Nota: *El curso se aprueba con una calificación igual o mayor a 70. ^{a,b} valor de $p < 0,01$.

Fuente: datos recogidos para la investigación. Elaboración propia.

4.5. Relación entre la aprobación o no del curso de bioestadística y el nivel de pensamiento matemático

Como se logra observar en la Tabla 4, al realizar la prueba de Ji cuadrada se halló una asociación significativa entre aquellos que aprobaron el examen de bioestadística y el nivel de pensamiento matemático que ostentaban los estudiantes en sus pruebas de ingreso (valor de $p < 0,01$). Lográndose determinar que, si se posee un nivel alto de pensamiento matemático, se cuenta con una probabilidad del 90% de aprobar el examen de bioestadística. Mientras, si se ostenta un nivel moderado y bajo de pensamiento matemático, la probabilidad de aprobarlo disminuyen, siendo del orden de 75,6% y 41,8% respectivamente.

Tabla 4. Aprobación del curso o no, y su relación con el nivel de pensamiento matemático

Aprobó el curso*	Nivel de pensamiento matemático**			Total
	Bajo	Moderado	Alto	
Sí	23	62	45	130
No	32	20	5	57
Total	55	82	50	187

Nota: *El curso se aprueba con una calificación igual o mayor a 70; **Puntos de corte: Bajo= menor o igual a 1012 pts.; Moderado= entre 1012 y 1180 pts.; Alto= igual o mayor de 1180 pts.

Fuente: datos recogidos para la investigación. Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

La trascendencia adjudicada, hoy por hoy, a la estadística en la enseñanza universitaria es admitida por la colectividad social, pero de manera más importante

por los distintos grupos disciplinares que generan el conocimiento y a lo cual se le debe aplicar el rigor de carácter científico en la academia (Barreto-Villanueva, 2012). Con lo antes declarado, se demuestra lo fundamental y valioso que resulta el obtener el conocimiento estadístico con la finalidad de conocer y determinar la probabilidad de ciertos eventos, y con ello, el empleo de la estadística ha conseguido una actuación clave en la investigación científica, siendo así muy relevante en la formación de estudiantes universitarios, aunque esto no sea estimado y aceptado por ellos debido a las dificultades propias de su aprendizaje y que concierne a la misma disciplina. No obstante, en este sentido, Barreto-Villanueva (2012) asevera que «la metodología estadística ha adquirido una importancia tal que el reconocimiento de esta disciplina es un asunto incuestionable en todo el mundo» (p. 11).

Derivado de lo anterior, el conocimiento estadístico posee un papel cada vez más apreciable en la sociedad actual, destacando que el desarrollo de una nación, particularmente en los avances tecnológicos y científicos, tiene correspondencia importante con el empleo de esta disciplina, al hacer «referencia a tendencias en el consumo de diferentes productos, a la distribución de la población y el uso de recursos naturales, entre otros» (Pérez, 2010, p. 3). Esto demarca una gran disparidad entre ostentar y ser competente al emplear el conocimiento científico (Badii, Castillo, Landeros y Cortez, 2007; Pérez, 2010). Consecuente con lo anterior, las Instituciones de Educación Superior deben formar estudiantes con competencias que aborden y respondan a las exigencias actuales, donde hoy en día contar con competencias en el ámbito de la investigación y contar con el conocimiento estadístico se torna pertinente para figurar con una postura crítica frente a la generación y corroboración del nuevo conocimiento científico.

Esto se acentúa más en una dependencia universitaria en el área de las ciencias biológicas que se caracteriza por enfrentar los desafíos actuales del desarrollo científico y la preparación de nuevos profesionales de las ciencias biológicas que respondan a la dinámica y requerimientos del presente. Por lo tanto, «la educación estadística es indispensable en el estudio de fenómenos complejos, en los que hay que comenzar por definir el objeto de estudio y las variables relevantes, tomar datos de las mismas, interpretarlos y analizarlos» (Sánchez y Berenguer, 2013, p. 150), con la finalidad de hacer transitar a los estudiantes por una cultura estadística inicialmente, pasando posteriormente por el razonamiento estadístico y finalmente aproximarse al pensamiento estadístico que es lo deseado. Es importante resaltar que el estudiante debe comprender los principios de la estadística, herramienta multidisciplinar, para «no caer en el supuesto que el ordenador, resuelve la enseñanza de la estadística» (Pérez, 2010, p. 7). De esta forma, los estudiantes lograrán aplicar este conocimiento en otros

ámbitos, recordando que el «antecedente (expresión) y consecuente (significado) de una función semiótica no se restringen a conceptos, sino abarca toda la anterior ontología de objetos matemáticos u organizaciones de estos en entidades más complejas como sistemas conceptuales o teorías» (Arteaga, 2009, p. 9).

En la presente investigación, se valoró el rendimiento académico de los estudiantes en la materia de bioestadística como también la competencia disciplinar de pensamiento matemático que los estudiantes poseían, observándose que los alumnos de QBP y LBG se constituyen como una población disímil a los estudiantes de LCA y BIOL que tienen un comportamiento equivalente. Por otra parte, se comprobó que hay una diferencia significativa en pensamiento matemático entre aquellos estudiantes que aprobaron o no el curso de bioestadística. Tocante a la perspectiva de género, existe similitud entre hombres y mujeres en relación al rendimiento académico en la materia de bioestadística y las valoraciones que ostentaron de pensamiento matemático. En este último aspecto, un estudio realizado en estudiantes universitarios por Echavarrí, Godoy y Olaz (2007) advierten que hay «diferencias estadísticas significativas que permiten afirmar que el rendimiento académico de las mujeres es mayor que el de los varones» (p. 324) de manera general. En nuestro estudio, no obstante haber obtenido las mujeres un mejor rendimiento en promedio en las variables de estudio sobre los hombres, esto no fue significativo estadísticamente. Por otra parte, se encontró una asociación significativa estadísticamente en los alumnos que aprobaron el examen de la materia de bioestadística y el nivel de pensamiento matemático que exhibían los estudiantes universitarios en sus pruebas de incorporación a la universidad. En este sentido, Cortés y Palomar (2008) señalan que «el resultado de una tarea es el mejor predictor para los resultados de esta misma en el futuro, ya que es un reflejo de la concurrencia de numerosos factores como la aptitud del alumno, su voluntad de esfuerzo, las características de la enseñanza que ha recibido» (p. 201).

Por lo tanto, en el presente estudio, el rendimiento académico anteriormente evaluado, de pensamiento matemático se erige en un precedente a considerar que comprobará la razón del rendimiento futuro en la materia de bioestadística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga, P. (2009). *Análisis de gráficos estadísticos elaborados en un proyecto de análisis de datos*. (Tesis inédita de máster). Universidad de Granada, Granada, España.
- Badii, M.H., Castillo, J., Landeros, J. y Cortez, K. (2007). Papel de la estadística en la investigación científica. *Innovaciones de Negocios*, 4(1), 107-145.

- Barreto-Villanueva, A. (2012). El progreso de la estadística y su utilidad en la evaluación del desarrollo. *Papeles de Población*, 18(73), 1-31.
- Cantú-Martínez, P.C. y Gómez, L.G. (2003). El valor de la estadística para la salud pública. *RESPYN Revista Salud Pública y Nutrición*, 4(1), 1-7.
- Ceneval (2016). *Guía del examen nacional de ingreso a la educación superior (EXANI-II)*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.
- Chirinos, A., Ramírez, O. y Villegas, Z. (2012). Estrategia didáctica para el aprendizaje del contenido estadística descriptiva, en el primer año del L.B. «Luisa Cáceres de Arismendi», ubicado en el municipio Miguel Peña, Valencia estado Carabobo. *Revista Ciencias de la Educación*, 22(39), 15-37.
- Cortés, A. y Palomar, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1), 199-215.
- Echavarri, M., Godoy, J.C. y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319-329.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Estrada, A., Batanero, C. y Fortuny, J.M. (2004). Un estudio comparado de las actitudes hacia la estadística en profesores en formación y en ejercicio. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(2), 263-274.
- Evans, B. (2007). Student Attitudes, Conceptions and Achievement in Introductory Undergraduate College Statistics. *The Mathematics Educator*, 17(2), 24-30.
- Fuentes, T. (2004). El estudiante como sujeto del rendimiento académico. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 25, 23-27.
- Garbanzo, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- Gorina, A. y Alonso, I. (2013). Concepción de una competencia estadística para el estudiante de doctorado en Ciencias Pedagógicas En J.M. Contreras, G.R. Cañadas, M. M. Gea y P. Arteaga (eds.), *Actas de las Jornadas Virtuales en Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria* (pp. 149-156). Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada.
- Instituto Nacional para la Evaluación para la Educación (2017). *Planea. Resultados nacionales 2017 – Educación Media Superior/Lenguaje y Comunicación-Matemáticas*. México: INEE.

- Lamas, H.A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- Linarez, G. (2014). Calidad en las instituciones de educación superior en México: ¿utopía o desafío? *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(enero-junio), 1-11.
- Márquez, A. (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 477-500.
- Mondejár, J., Vargas, M. y Bayot, A. (2008). Medición de la actitud hacia la estadística. Influencia de los procesos de estudio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 729-748. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1303>
- Moya, L. (1989). *Introducción a la estadística en salud*. San José: Ed. Universidad de Costa Rica.
- Pérez López, C.G. (2010). *La estadística como herramienta en la investigación psicológica: un estudio exploratorio*. (Tesis inédita de máster). Universidad de Granada, Granada, España.
- Rico, L. (2006). La competencia matemática en PISA. *PNA*, 1(2), 47-66.
- Rodríguez, M.P. y Gómez, V.M. (2010). Indicadores al ingreso en la carrera de medicina y su relación con el rendimiento académico. *Revista de la Educación Superior*, 29(153), 43-50.
- Rodríguez, N. (2011). Actitudes de los estudiantes universitarios hacia la estadística. *INTERDISCIPLINARIA Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 28(2), 199-205.
- Ruiz, D. (2004). *Manual de Estadística*. Málaga: Ed. Eumed.net
- Torres, F., Aparicio, A. S., Bazán, J.L., Abdounur, O.J. (2015). Actitudes hacia la estadística en universitarios del área de las ciencias de una universidad pública de Chile. *Educação Matemática Pesquisa*, 17(1), 45-73.
- Torres, L.E. y Rodríguez, N.Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.
- Vanhoof, S., Castro, A. E., Onghena, P., Verschaffel, L., Van Dooren, W. y Van den Noortgate, W. (2006). Attitudes toward statistics and their relation with short- and long-term exam results. *Journal of Statistics Education*, 14(3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10691898.2006.11910588>
- Willcox, M. del R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: un estudio descriptivo en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9.

Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú*

NORA CÉPEDA GARCÍA

Pontificia Universidad Católica del Perú

DINA CASTRO BURGOS

University of North Texas

PILAR LAMAS BASURTO

Pontificia Universidad Católica del Perú

Recibido el 18-10-2018; primera evaluación el 07-01-2019;
segunda evaluación el 10-12-2018; aceptado el 04-01-2019

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación cualitativa y comparativa. Tuvo como objetivo general identificar las concepciones de interculturalidad de los docentes de dos escuelas interculturales bilingües shipibo-castellano en Lima y dos en Ucayali, y describir cómo están presentes en su práctica educativa de aula y planificación curricular. La metodología incluyó entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis de unidades de aprendizaje. Los resultados pasaron por

* Este estudio fue realizado con financiamiento de la Dirección de Gestión de la Investigación del Vicerrectorado de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La participación de la doctora Dina Castro Burgos fue cofinanciada por el Velma E. Schmidt Endowed Chair in Early Childhood Education de la University of North Texas.

** Docente contratada en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento Académico de Educación. Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria, Segunda Especialidad en Formación Docente, maestría en Antropología. Experiencia en educación primaria, en formación docente inicial y en servicio, en elaboración de propuesta pedagógica y materiales educativos para niños y docentes, investigación en temas de docencia, en Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. Correo: ncepeda@tarea.pe

*** Profesora principal en la University of North Texas (UNT), con un doctorado (Ph.D.) en Educación Infantil y Educación Especial (University of North Carolina in Chapel Hill), maestría en Salud Pública (University of Alabama in Birmingham), licenciatura en Psicología (Universidad Peruana Cayetano Heredia) y un certificado de posgrado en Estudios Latinoamericanos. Investigadora y evaluadora de proyectos sobre desarrollo bilingüe e interculturalidad en la educación infantil, con énfasis en acceso, calidad, formación y capacitación de maestros. Correo: dina.castro@unt.edu

**** Profesora ordinaria asociada de tiempo completo en el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Licenciada en Educación Inicial. Maestría en Educación con mención en Currículo. Profesora de Pre grado y Post Grado. Investigadora en temas curriculares. Correo: plamas@pucp.edu.pe



un proceso de reducción de datos y triangulación. En la concepción de interculturalidad de los maestros se encontraron temáticas prevalentes: afirmación de la cultura propia, encuentro con otras lenguas y culturas e intercambio entre culturas. Se encontró relación entre sus concepciones y sus prácticas en aula. Mientras que la planificación curricular muestra diferencias en la incorporación de contenidos con perspectiva intercultural entre las escuelas de Lima y Ucayali.

Palabras clave: concepciones, educación intercultural, práctica docente, planificación curricular.

Conceptions of Interculturality and classroom practice: A Study with Teachers of Shipibo Communities in Perú

ABSTRACT

This article presents the results from a qualitative and comparative study. The general objective was to identify the conceptions of interculturality of teachers in two intercultural bilingual Shipibo-Spanish schools in Lima and Ucayali, and describe how they are incorporated in their teaching practices and curricular planning. The methodology included a semi-structured interview, classroom observations, and the analysis of learning units. Findings resulted from a process of data reduction and triangulation. Prevalent themes were: the affirmation of their own culture, the encounter with other languages and cultures, and the exchange among cultures. There was a relation between teachers' conceptions and their classroom practices. Regarding curricular planning, there were differences in the incorporation of contents with an intercultural perspective between the schools in Lima and Ucayali.

Keywords: conceptions, intercultural education, teaching practice, curricular planning.

Concepções de interculturalidade e prática em sala de aula: estudo com professores de comunidades Shipibas no Peru

RESUMO

O artigo apresenta resultados de pesquisa qualitativa e comparativa. Ele teve como objetivo geral identificar concepções interculturais dos professores em duas escolas interculturais bilíngües Shipibo-Castelhano em Lima e Ucayali e descrever como eles estão presentes em seu planejamento prática em sala de aula e currículo educacional. A metodologia incluiu a entrevista semiestruturada, observações e análise de unidades de aprendizagem. Os resultados passaram por um processo de redução de dados e triangulação. Na concepção de interculturalidade dos professores, os temas predominantes foram encontrados: afirmação da própria cultura, encontro entre línguas e culturas, e troca entre culturas. Encontrou-se uma relação entre suas concepções e suas práticas de sala de aula. Enquanto o planejamento curricular mostra diferenças na incorporação de conteúdos com perspectiva intercultural entre as escolas de Lima e Ucayali.

Palavras-chave: Concepções, educação intercultural, prática de ensino, planejamento curricular.

1. INTRODUCCIÓN

El Perú es un país de gran diversidad cultural, étnica, lingüística, geográfica y ecológica, alberga numerosos pueblos originarios andinos y amazónicos, además de mestizos, afrodescendientes e inmigrantes. El Ministerio de Cultura (2016) señala que los pueblos originarios suman 55 en el territorio nacional, donde se hablan 47 lenguas distintas al castellano y anteriores a los procesos de colonización europea de América. Uno de estos pueblos es el shipibo, uno de los más numerosos de la Amazonía peruana (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2009).

Durante el inicio de la república, las «formas de colonización interna estuvieron caracterizadas por la exclusión y denigración de lenguas, culturas y credos no ibéricos» (Valdiviezo y Valdiviezo, 2008). No es sino hasta 1972 que la Reforma Educativa del gobierno militar del general Juan Velasco Alvarado emite la primera Política Nacional de Educación Bilingüe destinada a los pueblos indígenas, en la que declara al quechua como lengua oficial del Perú junto al castellano. En 1989, se agrega el componente intercultural, denominándose Educación Bilingüe Intercultural. Por su parte, las organizaciones de pueblos indígenas, respaldadas por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, firmado por el Perú en 1994 (OIT, 1989) demandan cada vez más al Estado su derecho a una educación que respete sus lenguas y culturas. Es así, que la actual Constitución Política del Perú (1993) establece que es obligación del Estado fomentar la Educación Bilingüe Intercultural, la que desde el año 2000 se denomina Educación Intercultural Bilingüe. Más recientemente, la Ley General de Educación 28044 (2003) asume la interculturalidad como un principio de la educación nacional, y en el 2016, se aprueba el Reglamento de la Ley 29735, que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú¹.

En este contexto el Ministerio de Educación (Minedu, 2016) y en particular, la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural, generó el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a 2021² que expresa una creciente conciencia de la necesidad de una educación intercultural para todos, no solo para pueblos indígenas, que contribuya a erradicar de la sociedad peruana

¹ *El Peruano*, 22 de julio de 2016. Decreto supremo 004-2016-MC que aprueba el Reglamento de la ley 29735.

² Refrendado por el decreto supremo 006-2016-MINEDU que aprueba la política sectorial de educación intercultural para todas y todos (EIT) y educación intercultural bilingüe para los pueblos originarios (EIB), y la resolución ministerial 629-2016-MINEDU.

prejuicios, estereotipos, discriminación y exclusión, a favor de una convivencia democrática y del desarrollo del país.

Ante estas políticas de educación intercultural bilingüe, el Ministerio de Educación (2016), en el Currículo Nacional, indica procesos de diversificación curricular a nivel regional, local, institucional y de aula desde un enfoque de interculturalidad. También se han elaborado diversos materiales didácticos destinados a diferentes pueblos indígenas en sus lenguas originarias. En relación al presente estudio, cabe señalar que la Región Ucayali, desde 2013, cuenta con un Diseño Curricular Regional de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de su jurisdicción.

1.1. Planteamiento del problema: de la política educativa a la práctica en aula

Se asume que una norma, lineamiento o enfoque establecido por el Estado debe ser llevado a la escuela a través de la práctica docente diaria; sin embargo, la experiencia nos muestra que dichas disposiciones se incorporan de modo formal en el discurso o documentos, pero no necesariamente conducen a la práctica deseada. Tapia y Cueto (2017), en una revisión de los estudios sobre desarrollo de currículo y diversos factores asociados al logro de los aprendizajes, concluyen que existe una brecha entre lo que prescribe el currículo oficial y lo que ocurre en las aulas. Recomiendan tomar medidas orientadas a disminuir dicha brecha.

En tal sentido, es importante conocer cómo entienden los docentes los enfoques y contenidos curriculares, y cuánto coinciden o no con sus propias concepciones, pues se sabe que estas influyen sobre su práctica en el aula (Martín, Pozo, Mateos, Martín y Pérez Echeverría, 2014; Trumbull, Scarano y Bonney, 2006). De allí, la relevancia de que en la elaboración de políticas educativas y del currículo se tomen en cuenta las concepciones de los docentes, de tal modo que estas sean más pertinentes y se implementen como producto del diálogo.

A partir de estas consideraciones, nos preguntamos ¿Cómo entienden, las y los docentes, la interculturalidad y cómo se refleja en su práctica de aula y planificación curricular?

Cabe señalar que, ante la complejidad que implica la práctica docente, (García-Cabrero Cabrero, Loredó y Carranza, 2008) en esta investigación asumimos la «práctica en aula» como la manera en que cada docente conduce los procesos de enseñanza y de aprendizaje previstos en la planificación curricular y otros temas emergentes, así como a las interacciones que establece con los estudiantes. De otro lado, la programación curricular es entendida como

el proceso de planificación curricular a nivel de aula. Implica el planeamiento de las unidades de aprendizaje que orientan el desarrollo de las sesiones de aprendizaje en el aula y que contienen las competencias y capacidades que desarrollaran los estudiantes en un periodo del año escolar.

1.2. Antecedentes del estudio

En la revisión de investigaciones previas, en el Perú encontramos tres estudios que exploran las concepciones de docentes y funcionarios de educación sobre interculturalidad y educación intercultural. En el más reciente, León (2014) concluye que, entre los docentes participantes, de nivel inicial, en Puno, Cusco y Ucayali, prevalece un concepto de interculturalidad y educación intercultural centrado en el uso de la lengua materna, con poca atención a aspectos como identidad, cosmovisión y técnicas originarias. Identifica como aspectos positivos la presencia de elementos de la cultura originaria en la ambientación del aula, algunos contenidos, el uso de la lengua en las sesiones de aprendizaje y la participación de sabios de la comunidad en el aula, pero como actividades que no aseguran procesos pedagógicos integrales. El autor advierte falta de claridad en cómo hacer educación intercultural en el nivel pre escolar y dificultad para la programación curricular.

De otro lado, Valdiviezo (2013), en un estudio sobre educación intercultural bilingüe con docentes de tres escuelas del Valle Sagrado de los Incas, Cusco, encuentra variedad y complejidad en las conceptualizaciones de los docentes, algunas que señala como estáticas y otras más fluidas, pero, en general, con una tendencia a hacer eco del discurso oficial de la política intercultural que destaca la comprensión cultural mutua y las relaciones colectivas armoniosas. Desde una perspectiva crítica, advierte que dichas conceptualizaciones invisibilizan las desigualdades, sus causas y consecuencias para diferentes grupos culturales y sociales; por tanto, no cuestionan las relaciones asimétricas de poder. No obstante, encuentra algunas opiniones críticas, especialmente de docentes de origen indígena, y plantea la necesidad de conocer mejor cómo reinterpretan la política de educación intercultural para ponerla en práctica.

Por su parte, Peschiera (2010) encuentra que funcionarios y docentes de diferentes regiones del país expresan discursos sobre interculturalidad de tipo normativo, desde una mirada utópica que no cuestiona las desigualdades ni las relaciones de poder vigentes. La mayoría de dichos actores educativos restringen la EIB a los pueblos indígenas, en la lógica de preservar y rescatar las culturas consideradas de menor prestigio en relación a los contextos hegemónicos. Concluye que, estas concepciones responden a la perspectiva

funcional de interculturalidad y considera que esta manera de interpretar la interculturalidad sería la principal interferencia para los propósitos de la educación intercultural.

En los tres estudios descritos, prevalece entre los docentes un discurso normativo de la interculturalidad y señalan la ausencia de una perspectiva crítica. También identifican elementos positivos relacionados principalmente con la preservación y afirmación de las lenguas y culturas originarias. Surge la necesidad de realizar más investigaciones para comprender la diversidad en las concepciones de interculturalidad de los docentes y para examinar su correspondencia con la práctica en aula y la planificación curricular, para así realimentar la política del Estado en esta materia, con una base empírica.

2. MARCO TEÓRICO: CONCEPCIONES E INTERCULTURALIDAD

En esta sección, se detalla a qué se denomina concepciones en la presente investigación y se presentan diferentes planteamientos sobre qué es interculturalidad con la finalidad de identificar e interpretar el o los que se condicen con la concepción de interculturalidad encontrada en los docentes.

En relación a las concepciones, se enfrenta la dificultad de la utilización de diferentes términos como si fuesen sus sinónimos: creencias, concepciones, interpretaciones, y representaciones para referirse al «pensamiento» que se intenta conocer y comprender, lo que genera cierta confusión (Jiménez y Feliciano, 2006). Creencias y concepciones son los términos más usados como sinónimos. En otros casos, se asume que las concepciones pueden integrar las creencias, los significados, conceptos, proposiciones, preferencias y gustos (Ponte, 1999, citado por Ginocchio, Frisancho y La Rosa, 2015).

Según Giordan y De Vecchi (1995), citados por López-Vargas y Basto-Torrado (2010), las concepciones son producto de un proceso personal que integra conocimientos aprendidos en la cultura familiar, en la práctica social, en la escuela, los medios de comunicación, la actividad profesional y social del adulto. Es decir, las concepciones tienen raíces socioculturales y son, a su vez, un factor de socialización que se encuentra en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de la acción (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993); son fruto de procesos dinámicos que integra aspectos socio culturales, cognitivos y emocionales que influyen en la manera de actuar de las personas (Buendía, Carmona, González y López, 1999).

Por su parte, Arbeláez (2010) plantea que las concepciones:

[...] no son solo un producto, se corresponden con un proceso que ocurre en el contexto de una actividad elaboradora, dependen de un sistema subyacente

que constituye un marco de significación. En las concepciones expresadas, podemos reconocer muchas acciones, muchos momentos significativos y procesos de construcción mental impactados por vivencias individuales y colectivas que afectan su significado. Toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con el qué se concibe y el otro con cómo se concibe. Conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano, son el prisma a través del cual percibe y el contexto sobre el cual procesa la información (p. 4).

Sobre la base de lo expuesto, en la presente investigación, las «concepciones» refieren a la manera en cómo, las y los docentes, de manera personal, entienden la interculturalidad, en qué consiste y cómo se manifiesta.

Respecto a la interculturalidad, autores como López (2001) y Walsh (2009) coinciden en que este término surgió como respuesta a la función homogeneizadora de los Estados nacionales de América Latina mediante la educación oficial, empeñados en forjar una identidad nacional en países caracterizados por su diversidad étnica, cultural y lingüística, en desmedro de los pueblos indígenas, al desvalorizar sus culturas originarias.

A la interculturalidad se le atribuye diferentes significados, dependiendo del actor social que la plantea, como organizaciones indígenas, académicos o autoridades educativas. La interculturalidad llevada a la práctica educativa es motivo de discusión en la agenda de los movimientos indígenas, desde los años 80, con respuestas diferentes según su experiencia histórica y expectativas. En el Perú, los pueblos amazónicos asumen la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una reivindicación de sus derechos étnicos, culturales y lingüísticos, mientras que algunos pueblos andinos la miran con cierto temor y desconfianza (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005), sobre todo, porque la EIB continúa siendo una educación para pueblos indígenas.

Encontramos que, en general, el concepto de interculturalidad alude a la relación e intercambio de costumbres, valores y conocimientos, entre personas y pueblos de culturas diferentes. Sin embargo, un análisis de las condiciones en que las personas y pueblos de diferentes culturas se relacionan da cuenta de una interculturalidad funcional y otra crítica, dependiendo de factores históricos, sociales, económicos y políticos del contexto (Tubino, 2005; Walsh, 2000).

La interculturalidad funcional preconiza relaciones armoniosas respetando las diferencias, pero sin cuestionar las situaciones de inequidad ni sus causas estructurales que perjudican a minorías étnicas y pueblos originarios o indígenas, considerados de menor desarrollo y valor que la cultura hegemónica. En cambio, la perspectiva crítica de interculturalidad considera fundamental conocer, cuestionar y modificar las relaciones de poder que generan condiciones y relaciones inequitativas. Plantea generar condiciones de igualdad que

garanticen un diálogo y soluciones respetuosas a los conflictos y tensiones propias de la convivencia humana (Fornet-Betancourt, 2000).

En igual sentido, Walsh (2000) afirma que:

[...] en los encuentros entre personas, elementos o prácticas culturales, las inequidades sociales, étnicas, económicas y políticas de la sociedad no desaparecen. Sin embargo, es en este espacio fronterizo de relación y negociación que también se construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas [inter]culturales, que desafían la homogeneidad, el control cultural y la hegemonía de la cultura dominante (p. 12).

Por su parte, Zúñiga afirma que la interculturalidad:

[...] posee carácter desiderativo; rige el proceso y es a la vez un proceso social no acabado sino más bien permanente, en el cual debe haber una deliberada intención de relación dialógica, democrática entre los miembros de las culturas involucradas en él y no únicamente la coexistencia o contacto inconsciente entre ellos. Esta sería la condición para que el proceso sea calificado de intercultural (Zúñiga, 1995, citada por Zúñiga y Ansión, 1997).

Es claro que, sin cuestionar las raíces estructurales de las inequidades entre personas y pueblos, la interculturalidad se convierte en un discurso y una práctica que puede producir cambios superficiales o insuficientes que no logren alterar un sistema social, económico y político injusto. Asumir una perspectiva de interculturalidad crítica exige cambios profundos en las estructuras de poder, como condición para una convivencia respetuosa, participativa y en diálogo permanente, como un proyecto nacional integral y no solo de la educación ni solo para pueblos originarios. Por lo tanto, la práctica de una interculturalidad crítica involucra diferentes dimensiones: social, cultural, lingüística, ética, política y económica.

También es importante identificar dos tipos de discurso sobre interculturalidad: un discurso descriptivo y otro normativo. Por un lado, el discurso descriptivo de interculturalidad refiere hechos empíricamente verificables respecto a la convivencia de personas o pueblos con diferentes prácticas culturales en un espacio físico, enfrentando tensiones o conflictos. Por otro lado, el discurso normativo del «deber ser» de la interculturalidad se produce en la filosofía y la educación. La filosofía plantea la interculturalidad como un proyecto ético-político de democracia inclusiva de la diversidad. En la educación, el discurso normativo de la interculturalidad se expresa como principio, y enfoque curricular (Tubino y Zariquiey, 2004).

Tubino (2004), en «Interculturalidad para todos: ¿un *slogan* más?», plantea que:

Desde estos discursos sobre la interculturalidad existentes en el Perú actual creemos que es posible y necesario construir un concepto que —recogiendo los principales aportes de cada uno de ellos— nos sirva para identificar los lineamientos claves que hay que seguir para ofrecer una educación intercultural abierta a las diferencias y flexible a las circunstancias a nivel de todo el sistema educativo nacional (p. 3).

En igual sentido, Peschiera (2010) cita a Zavala, Cuenca y Córdova (2005) con quienes coincide en que los discursos, normativo y descriptivo, no son excluyentes ni contradictorios entre sí y plantea que «es necesario identificar los lineamientos claves para consensuar a la interculturalidad, de forma abierta, crítica y flexible» (p. 17).

3. METODOLOGÍA

Este estudio utiliza un enfoque metodológico cualitativo para profundizar en las concepciones (Simons, 2009) que los docentes en escuelas de Lima y Ucayali han elaborado sobre interculturalidad y cómo dichas concepciones orientan su práctica en aula para implementar una educación intercultural.

El objetivo general del estudio fue identificar las concepciones de interculturalidad que los docentes han elaborado y cómo están presentes en la programación curricular y en su práctica de aula en escuelas interculturales bilingües shipibo-castellano en Lima y en Ucayali. Para ellos, se plantearon tres objetivos específicos: (1) reconocer en el discurso de los docentes comprendidos en el estudio la concepción de interculturalidad que orienta su labor pedagógica; (2) identificar cómo sus concepciones de interculturalidad se reflejan en su práctica en aula; e (3) identificar cómo sus concepciones de interculturalidad están presentes en la programación curricular de corto plazo.

3.1. Participantes

Participaron 15 docentes de cuatro escuelas públicas que atienden a niños y niñas de comunidades shipibas: dos en Lima (capital del país), donde reside un grupo de familias shipibas migrantes, y otras dos en Ucayali, que albergan a familias shipibas en su región de origen (ver Tabla 1). Los docentes recibieron información sobre los objetivos y procedimientos de la investigación, así como sobre la forma de su participación, firmando un consentimiento informado.

Tabla 1. Características demográficas de los docentes participantes (N=15)

Características demográficas	Institución educativa		Total
	Ucayali	Lima	
Docentes	5	10	15
Escuela inicial	2	4	6
Escuela primaria	3	6	9
Lugar de nacimiento			
Ucayali	5	3	8
Lima	-	5	5
Cusco	-	1	1
Jauja	-	1	1
Sexo			
Femenino	3	9	12
Masculino	2	1	3
Idioma			
Castellano	-	6	6
Quechua/Castellano	-	1	1
Shipibo/Castellano	5	3	8
Grupo étnico			
Shipibo	5	3	8
Mestizo	-	7	7
Habilidad para hablar shipibo			
Muy bien	3	3	6
Bien	2	-	2
No muy bien	-	2	2
Para nada	-	5	5
Nivel y área de especialidad			
Educación inicial	2	4	6
Educación primaria	3	6	9
Educación secundaria	1	-	1
EIB	1	2	3

* Algunos docentes tienen más de un área de especialidad.

Fuente: Datos obtenidos de las entrevistas.

3.2. Procedimientos e instrumentos

Para lograr los objetivos planteados, utilizamos tres procedimientos con sus respectivos instrumentos: entrevista semiestructurada, observación no participante en aula y análisis documental de unidades de aprendizaje. Los resultados de estas tres fuentes de datos fueron analizados independientemente y triangulados para arribar a las conclusiones generales del estudio.

Se inició con las entrevistas sobre la concepción de interculturalidad de cada docente y datos demográficos. En la codificación inicial de las entrevistas, se hallaron 63 categorías, que fueron luego organizadas por temas afines y se redujo el número de categorías según los criterios de que cada una sea exhaustiva, excluyente, significativa y replicable (Ruiz, 1996). Este proceso concluyó en la identificación de categorías comunes en las concepciones de las y los docentes de Lima y Ucayali; y de categorías únicas consideradas solo por docentes de uno de los lugares. Dichas categorías orientaron el posterior análisis de las observaciones en aula y el análisis de las unidades de aprendizaje (Hesse-Biber y Leavy, 2011).

Con los resultados preliminares, se realizó un grupo focal, en cada región, para socializar los hallazgos con los docentes participantes, confirmando, aclarando y complementando el análisis realizado.

Usando las categorías identificadas en las entrevistas, se procedió con la observación de las aulas de las y los docentes para identificar cómo su concepción sobre interculturalidad se refleja en su práctica. Para ello, se recogió información sobre uso de lenguas, tratamiento de contenidos, procedimientos, prácticas propias de la cultura shipiba y aportes de otras culturas, la ambientación del aula, el material educativo, las interacciones entre docente y estudiantes, y entre estudiantes. Luego de ello, se procesó la información de las observaciones y se analizó su relación con la concepción de interculturalidad que cada docente expresó en la entrevista.

Para identificar cómo cada docente incluye su concepción de interculturalidad en la programación curricular de aula, utilizamos el análisis documental de unidades de aprendizaje. En cada unidad, se analizaron los componentes curriculares: competencias, capacidades e indicadores de las diferentes áreas, incluyendo, siempre que fue posible, las actividades de aprendizaje a realizar durante el periodo previsto en la unidad. Cabe precisar que, para la planificación, los docentes en las escuelas de Lima utilizan el Programa Curricular Nacional de Educación Primaria (Ministerio de Educación del Perú, 2016) el mismo que presenta los aprendizajes a lograr en las áreas de: Comunicación, Matemática, Personal Social, Ciencia Tecnología y Ambiente, Educación

Física, Educación Religiosa, Arte y Cultura, inglés y Castellano como segunda lengua. En las escuelas de Ucayali, por su parte, tienen como referente el Diseño Curricular de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de la Región Ucayali (2013) que incorpora dos nuevas áreas: Territorio e Identidad y Espiritualidad, que responden a las características sociales y culturales de su contexto además del área de «Lengua materna en lengua indígena».

4. RESULTADOS

En esta sección, presentamos las categorías conceptuales identificadas en las concepciones de interculturalidad de los docentes, distinguiendo las que son comunes de las que son únicas en cada grupo de docentes: Lima y Ucayali. Asimismo, presentamos las prácticas de aula y aspectos de la programación curricular que se condicen con cada categoría conceptual.

De las entrevistas, emergieron tres categorías conceptuales comunes que tienen los docentes de las escuelas de Lima y Ucayali, como parte de su concepción de interculturalidad. Para ellos, la interculturalidad implica (a) afirmar y valorar lo propio, (b) el encuentro con otras lenguas y culturas, y (c) el intercambio entre culturas. La primacía de estas categorías se ratificó en los grupos focales posteriores a las entrevistas.

Es así que, para los docentes de las escuelas participantes, la interculturalidad empieza por «afirmar y valorar lo propio», una categoría conceptual que agrupa respuestas que destacan la importancia de valorar primero su cultura para relacionarse con otros con respeto y construir la interculturalidad: «yo pienso que primero lo nuestro, conocer nuestra propia cultura y costumbres y luego la de otros» (docente shipibo, Ucayali). En los grupos focales, los docentes ratificaron que afirmar y valorar la cultura propia es la base y condición fundamental para el intercambio con otros.

La segunda categoría «encuentro con otras lenguas y culturas», integra ideas relacionadas con reconocer diferencias con otras etnias o grupos, como la lengua, costumbres y cosmovisiones: «Para mí es hablar las dos lenguas. Hablar mi propia lengua y aprender la de otro a partir de la práctica respetuosa del otro» (docente shipiba, Lima). En los grupos focales, los docentes ratificaron este significado y enfatizaron la importancia de la afirmación de la lengua shipiba y de aprender otras lenguas además de la propia.

La tercera categoría, «intercambio entre culturas», se refiere al intercambio respetuoso de conocimientos, compartir y dialogar con diferentes grupos étnicos y lingüísticos: «Compartir conocimientos con otras personas que no son de mi grupo. Puede ser personas mestizas, japonés, chinos; yo comparto

con ellos mi cosmovisión, y compartimos la forma en que cada uno ve el mundo» (docente shipibo, Ucayali). En los grupos focales, destacaron a la interculturalidad como una oportunidad para intercambiar conocimientos, creencias y costumbres entre miembros de diferentes culturas, aprender de otros e incorporar nuevos elementos a su experiencia: «Ser intercultural, creo, no solamente es conocer, sino mirar más allá, cómo podemos mejorar. En este mundo globalizado ya no solo mirar a los pueblos originarios sino ver... otros países» (docente mestiza, Lima).

Es importante señalar que en ambos grupos focales los docentes diferenciaron encuentro de intercambio, reconociendo que si bien un encuentro entre culturas y entre lenguas, puede ser beneficioso porque permite conocer sobre otros grupos, no involucra necesariamente, un auténtico intercambio, es decir aprender uno de otro.

Como categorías únicas, docentes de Ucayali mencionaron que el encuentro entre diferentes culturas genera cambios en las costumbres y modos de ver las cosas. Por otro lado, los docentes de Lima, destacaron el respeto y la no discriminación como comportamientos interculturales: «... yo creo que es el respeto a las culturas, el de un niño mestizo, de un niño shipibo, porque aquí no se discrimina a ningún niño» (docente mestiza, Lima).

Podemos afirmar que las concepciones de interculturalidad de los docentes de Lima y de Ucayali, shipibos y no shipibos, enfatizan de manera más significativa la afirmación y valoración de la propia cultura como condición fundamental para relacionarse con otras culturas, con muy alto compromiso con la conservación de la lengua shipiba. No obstante, la mayoría de docentes incluye elementos de las categorías «encuentro con otras culturas» e «intercambio entre culturas», mostrando en sus concepciones diferentes niveles de complejidad.

De acuerdo a la metodología, se observó en aula a los docentes entrevistados para identificar como su concepción sobre interculturalidad se refleja en su práctica. Es posible decir que existe relación entre lo que cada docente expresó y lo que hace en el aula. A continuación, presentamos ejemplos que evidencian esta relación y para ello exponemos lo que respondieron algunos maestros sobre interculturalidad y lo que se halló en sus respectivas aulas.

En la siguiente afirmación sobre interculturalidad se pueden identificar elementos de las tres categorías mencionadas:

Para mí, es hablar las dos lenguas. Hablar mi propia lengua y aprender la de otro a partir de la práctica respetuosa del otro. La práctica de todo lo que es relacionado a otras culturas. Para nosotros la interculturalidad es compartir con respeto, sin práctica no se puede hablar sobre interculturalidad (docente shipiba, Lima).

En esta aula de nivel inicial, la mayoría de estudiantes pertenecen a la comunidad shipiba, pero nacieron en Lima, muy pocos son mestizos, todos hablan castellano. Se observó que la docente dirige las actividades en castellano, pero aprovecha todas las oportunidades (saludo, despedida, días de la semana, canciones) para que niñas y niños aprendan el shipibo como segunda lengua (L2) incluyendo a niños mestizos. De esta manera afirma el valor de la lengua shipiba. Por otra parte, afirma la identidad étnica de los shipibos mostrando acogida a los mestizos:

Maestra: Canten fuerte, por qué no cantan fuerte (en shipibo), todos nos sentimos orgullosos de nuestra comunidad shipiba que queremos tanto. ¿Quiénes son de la comunidad shipiba? [Niñas y niños, levantan la mano, incluso un niño mestizo]

Maestra: [se acerca al niño mestizo] Tú no eres. [de inmediato se dirige a todos]: Pero él nos quiere como si lo fuera y nosotros lo queremos mucho.

Una docente de Lima, mestiza de origen andino, se refirió a la interculturalidad como: «Es una mezcla hermosa de costa, sierra y selva. Es rico conocer lo que saben los niños, mezcla de diferentes culturas. Tengo niños de Puno y de Huancayo, no hablan quechua, pero si tienen la cultura, por ejemplo, el huayno, en su casa tienen otra cultura. He observado que no se adaptan a los shipibos».

Observamos que esta docente de primer grado apunta cada día las nuevas palabras en shipibo que aprende con los niños y colegas; participa en la clase de shipibo (L2) a cargo de una docente shipiba y entona canciones en shipibo. A su vez, enseñó a niños y niñas, mestizos y shipibos a cantar un huayno en castellano y danzas andinas.

La siguiente concepción de interculturalidad menciona el compartir y el entendimiento como formas concretas del intercambio, para lo cual es condición la afirmación de lo propio: «Compartir conocimientos con otras personas que no son de mi grupo.... Mi cosmovisión y la forma en que cada uno ve el mundo.... Pero yo pienso que primero lo nuestro, conocer nuestra propia cultura y costumbres y luego la de otros. Yo pienso que la interculturalidad nos permite llegar a entendernos con los hermanos mestizos» (docente shipibo, Ucayali).

En esta aula de quinto y sexto grados, participan algunos estudiantes mestizos. Se observó que el docente aprovecha los acontecimientos de la comunidad para que sus estudiantes, shipibos y mestizos, comprendan, afirmen y valoren la cultura shipiba. Por ejemplo, un niño falleció y todos participaron

de las ceremonias funerarias shipibas. Al día siguiente, este docente inició la clase explicando en lengua shipiba que cuando alguien muere en la comunidad shipiba «muere un hermano». En otra oportunidad, trabajó el uso de letra mayúscula utilizando los nombres shipibos de niños y niñas, les explicó: «todos nuestros nombres vienen de los animales». También se observó en esta aula, actitud de acogida a personas de diferentes culturas: dos practicantes de educación de la etnia kunicuy (Purús), una joven suiza y otra alemana, ambas voluntarias que enseñan inglés en la escuela, ninguna de las cuales habla shipibo, por lo que la comunicación es en castellano. Con esta experiencia, el profesor anima a sus estudiantes: «Queremos ser trilingües. Cuando hablo en shipibo, cuando hablo con el presidente en castellano, cuando me voy a EE.UU. saludo al presidente Obama en inglés. Queremos ser así, del mundo».

Durante las observaciones, se constató que los docentes que expresaron de manera más consistente su concepción sobre interculturalidad muestran un desempeño más coherente con lo que piensan. Mientras que, quienes expresaron ideas un tanto difusas tienen dificultad para concretarlas en su práctica. Llama la atención que la mayoría de acciones o comportamientos más coherentes con lo que dicen sobre interculturalidad no son programadas en las unidades de aprendizaje, especialmente en las escuelas de Lima, más bien emergen como acciones informales, sea dentro o fuera de una sesión de clase.

Por otro lado, y siguiendo la metodología, en el análisis de las unidades de aprendizaje de Educación Inicial y Primaria, se aprecia que, en las escuelas de Lima, las competencias y capacidades que se pretenden desarrollar en los y las estudiantes son las que prescribe el currículo nacional; es decir, son aprendizajes que todos los niños peruanos sin distinción de su origen étnico o cultura deberían alcanzar. Sin embargo, es claro el propósito de esta escuela en preservar la lengua shipiba en todos los grados de inicial y primaria, ya que en la programación del área curricular denominada Segunda Lengua (L2) se enseña la lengua shipiba. Esto coincide con las concepciones de interculturalidad, expresadas por los docentes, que buscan la afirmación cultural a través del aprendizaje o preservación de la lengua originaria, más aún considerando que en estas escuelas los estudiantes de los primeros grados no tienen el shipibo como lengua materna, pues ya nacieron en Lima.

Cabe señalar también que en las escuelas de Lima se encontró solo dos enunciados referidos a la capacidad de desarrollar la valoración positiva de la cultura shipiba como punto de partida para la relación intercultural expresada por los docentes. Se lee en la unidad de aprendizaje analizada la siguiente capacidad: Se relaciona interculturalmente con otros desde su identidad y enriqueciéndose mutuamente (docente mestiza, 3° grado, Lima). Asimismo,

en otra unidad, el indicador de aprendizaje señala: Expresa agrado y orgullo por la vivencia y manifestación educativa y su comunidad y por sentirse parte de estos grupos (docente shipiba, 2° grado, Lima).

La planificación de las unidades de aprendizaje de Educación Inicial y Primaria en las escuelas de Ucayali, se rige por el Currículo Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas de la Región Ucayali (CIBPIRU, 2013), que incorpora dos nuevas áreas al currículo nacional: Territorio e Identidad y Espiritualidad. En el área Territorio e Identidad, destacan capacidades relativas al conocimiento de la historia local (pueblo/comunidad), las características organizativas y mecanismos de la toma de decisiones propios de las comunidades. Asimismo, se aprecia el reconocimiento de las actividades económicas originarias (ej. caza, pesca, recolección, elaboración de recipientes y tejidos). En el área Espiritualidad, destaca la capacidad relativa al establecimiento de una relación del hombre shipibo y la naturaleza basada en la reciprocidad, el respeto, la búsqueda de equilibrio en la convivencia con la naturaleza y la concepción mágica sobre ella.

Es así que, en las escuelas de Ucayali, la concepción de interculturalidad de los docentes que está presente en todas las unidades de aprendizaje es la de la afirmación de la cultura propia, vinculada a las capacidades de preservación y valoración de su lengua, cosmovisión, espiritualidad y conocimientos. Es necesario resaltar que, en el currículo regional, como en las unidades de aprendizaje, se hace evidente la valoración de los conocimientos ancestrales de la comunidad shipiba sin dejar de lado el conocimiento que proviene de la cultura occidental (hegemónica) a través de los contenidos de ciencias del currículo nacional. Se observa:

Área curricular Ciencia y Ambiente

Capacidad: identifica los animales en el ecosistema e investiga relatos de su pueblo que explican el origen y los clasifica según el hábitat.

Capacidad: Comprende la importante función que cumplen los animales en el ecosistema e identifica las especies en peligro de extinción. (Ucayali, 3er y 4to grado de Primaria: unidad didáctica junio)

En resumen, en las unidades de aprendizaje analizadas, tanto de Lima como de Ucayali destaca el propósito de la afirmación de la cultura shipiba a través de la consideración de competencias y capacidades orientadas al aprendizaje o preservación de su lengua y Ucayali rescata conocimientos ancestrales y propios de la cultura shipiba incluyendo capacidades específicas en las áreas contempladas en su currículo regional.

5. DISCUSIÓN

De acuerdo a los objetivos y hallazgos de la investigación, en esta sección, planteamos algunas reflexiones a partir de las concepciones de interculturalidad construidas por las y los docentes participantes. Nos referiremos a cuatro temáticas. Las dos primeras emergen consistentemente de las tres fuentes de datos recogidos, entrevistas, observaciones en aula y unidades de aprendizaje: (1) la afirmación de la cultura propia [shipiba] como condición para la interculturalidad; (2) la interculturalidad como un intercambio entre culturas. Las otras dos temáticas surgen de analizar dichas concepciones en relación a las definiciones teóricas sobre interculturalidad presentadas en el marco conceptual del estudio: (3) el predominio de una perspectiva funcional y normativa de la interculturalidad; y (4) la interculturalidad como un proceso dinámico.

5.1. Sobre la afirmación de la cultura propia

Encontramos que los docentes participantes, tanto en su discurso como en su práctica, con distinta intensidad, concuerdan en que la afirmación cultural es una condición fundamental para establecer un diálogo con otras culturas. En este proceso, la lengua shipiba y su aprendizaje merece especial relevancia. Este hallazgo concuerda con los estudios de León (2014) y Valdiviezo (2013) quienes encontraron que los docentes tienen una alta valoración de las lenguas originarias (shipibo, quechua) como elemento indispensable para el mantenimiento o revitalización cultural, lo cual es muy positivo.

En las cuatro escuelas, los docentes incluyen elementos de la cultura y lengua shipiba en la ambientación, en las actividades de aula y en las unidades de aprendizaje, orientadas a valorar la cultura originaria, prácticas que son más consistentes cuando la escuela forma parte de un entorno con predominio cultural shipibo. En Ucayali, la afirmación cultural en la programación de unidades de aprendizaje tiene dos mediadores importantes definidos por el Currículo Regional, el desarrollo de las competencias comunicativas en su lengua nativa y el aprendizaje y el rescate de la historia, conocimientos y expresiones culturales shipibas en las áreas curriculares, especialmente en la de Espiritualidad, Territorio e Identidad. Asimismo, los docentes utilizan la lengua shipiba para comunicarse con los estudiantes y padres de familia en interacciones fuera del aula (ej. durante los recesos, celebraciones, y reuniones).

En contraste, la afirmación cultural en las escuelas de Lima presenta enormes retos por encontrarse en un contexto con una cultura mestiza hegemónica y que tiene como referente el Currículo Nacional. En tal situación, la enseñanza del shipibo como segunda lengua se torna en un elemento crucial

de la preservación de la cultura debido a que las nuevas generaciones (hijos de migrantes shipibos) que asisten a la escuela no tienen el shipibo como lengua materna. No obstante, los esfuerzos resultan limitados debido a que, según indicaron los docentes shipibos y los mestizos, no cuentan con las herramientas pedagógicas para enseñar a leer y escribir en lengua shipiba e incorporar elementos de la cultura shipiba en las actividades curriculares. En cierta forma, las escuelas de la comunidad shipiba en Lima podrían resultar espacios de preservación cultural «aislado», tanto de su pueblo originario como del contexto de la ciudad, a pesar de los esfuerzos de las familias migrantes shipibas por incorporarse a la vida en Lima contribuyendo a la actividad económica y social. Esta situación evidencia la necesidad de implementar las políticas de educación intercultural para todos, ya que en Lima encontramos poblaciones migrantes con diversas lenguas y prácticas culturales, hacia quienes persisten actitudes y comportamientos discriminatorios y racistas.

Al plantear la afirmación de la cultura propia como una condición previa y fundamental para que se dé la interculturalidad (entendida como el intercambio respetuoso entre culturas), los docentes participantes en este estudio reconocen la existencia de relaciones sociales inequitativas entre el pueblo shipibo y «la cultural nacional», que es como ellos llaman a la cultura mestiza hegemónica. Más aún, asumen la Educación Intercultural Bilingüe como una reivindicación de sus derechos étnicos, culturales y lingüísticos (Zavala, Cuenca, y Córdova, 2005). Sin embargo, es necesario mencionar que ninguno de los docentes hizo mención a las razones de estas relaciones de inequidad.

Cabe apuntar que el Currículo Nacional de Educación Básica Regular vigente prescribe que, al término de la educación básica, «el estudiante valore, desde su individualidad e interacción con su entorno sociocultural y ambiental, sus propias características generacionales, las distintas identidades que lo definen, y las raíces históricas y culturales que le dan sentido de pertenencia» (Minedu 2017, p. 14). En este sentido, se podría decir que las prácticas de aula realizadas con el propósito de afirmar la cultura shipiba, observadas en todas las escuelas participantes, contribuyen al logro de este objetivo.

Los hallazgos de este estudio afirman la necesidad de tomar en cuenta las experiencias que aportan los docentes desde su entendimiento de la interculturalidad elaborado a partir de su práctica cotidiana, en el aula y en su comunidad, en lugar de partir de un concepto normativo o ideal de la interculturalidad, más bien se tendría que partir de la interculturalidad de hecho o de facto para, desde ahí, apuntar a un cambio social para el futuro (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005).

5.2. Sobre la interculturalidad como un intercambio entre culturas

Los docentes shipibos y mestizos, al ser entrevistados, en Ucayali y en Lima, se refirieron a la interculturalidad como el intercambio entre culturas, entendido como el compartir de conocimientos entre diferentes grupos étnicos y culturales (nacionales y de otros países). El respeto, la comunicación, la disposición a aprender de otros y el diálogo entre culturas forman parte de sus concepciones de interculturalidad. Estas concepciones coinciden con planteamientos que sostienen que la interculturalidad es la relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo (Walsh, 2000); y que la interculturalidad no es un concepto, sino una manera de comportarse (Tubino, 2005). Concordamos en que es un hecho complejo e irreductible a categoría teórica, ya que apunta a una forma de ser en el mundo (Tubino, 2015). Las concepciones de los docentes coinciden, así mismo, con el enunciado del enfoque transversal de interculturalidad que define el Currículo Nacional de la Educación Básica como un proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas (Minedu, 2017). Sin embargo, esta idea de interculturalidad descrita por las y los docentes de las escuelas de Lima y Ucayali no se reflejan consistentemente en sus prácticas de aula ni en las unidades de aprendizaje.

En relación a la programación curricular de aula, podría pensarse que la disposición para el diálogo intercultural y el respeto a otras culturas en tanto son aprendizajes de carácter actitudinal no son susceptibles de planificación en la unidad de aprendizaje y quedan libradas al ámbito de la formación a través de las interacciones entre docentes y estudiantes en el día a día por modelamiento. Ello coincide con lo observado, en que las actividades más próximas a prácticas interculturales se dan en espacios no formales, dentro o fuera del aula. Con todo, no deja de ser una limitación para la implementación de una educación intercultural, pues al no planificar intencionalmente sesiones de aprendizaje para el desarrollo de la capacidad de intercambio o diálogo intercultural se pierden oportunidades para la sensibilización, reflexión y discusión con los estudiantes, e incluso entre docentes.

5.3. Sobre la visión normativa y funcional de la interculturalidad

En las concepciones de los docentes participantes, encontramos el predominio de una perspectiva normativa de la interculturalidad, discurso del «deber ser», basado en una utopía por construir. Tubino (2004) alerta que, si bien este discurso orienta hacia dónde dirigir los esfuerzos, también pone en riesgo la

capacidad de percibir y cuestionar las situaciones y condiciones de desigualdad que interfieren e impiden avanzar hacia actitudes y relaciones interculturales deseables. Este predominio podría explicar que, tanto en la práctica observada como en las unidades de aprendizaje analizadas, no incluyeran la existencia de desigualdades o conflictos sociales de origen étnico cultural en forma explícita. Al invisibilizar el conflicto, el logro de la meta de la interculturalidad se hace más difícil ya que los factores que la impiden (marginalización, racismo) no son abordados críticamente (Peschiera, 2010).

Por otra parte, como en los estudios de Valdiviezo y Valdiviezo (2008) y Peschiera (2010), la mayoría de concepciones sobre interculturalidad que manifiestan los docentes son más próximas a la perspectiva funcional que, según la definen Tubino (2004) y Walsh (2009), propugna el diálogo, la convivencia y la tolerancia sin cuestionar las causas estructurales de las inequidades sociales, políticas y económicas entre culturas, como lo plantea la perspectiva crítica de interculturalidad.

5.4. La interculturalidad como un proceso dinámico

De las concepciones sobre interculturalidad manifestadas por los docentes, emerge la imagen de un «continuum en espiral» en el desarrollo de la interculturalidad como un proceso que involucra la afirmación de la cultura propia, el encuentro entre culturas y el intercambio, respetando la identidad de las culturas de origen. En ese sentido, es un proceso a través del cual se afirma lo propio y el respeto por otros, la necesidad de reconocimiento mutuo en un contexto de equidad, la disposición para aprender de otros y, a la vez, aportar a que otros aprendan, no como un estado estático que se alcanza de manera definitiva, sino como una nueva manera de percibirnos y de convivir.

Considerar de esta manera a la interculturalidad puede ser de mucha utilidad para trabajar con las y los docentes la implementación de una educación intercultural para todos, que se sustente en el enfoque crítico de la interculturalidad (Walsh, 2009). De esta manera, constituiría un proceso que implique una dinámica permanente de búsqueda y encuentro, y la construcción de un espacio de convivencia intercultural donde la pluralidad es la norma y donde los elementos negativos que atentan contra esa convivencia son identificados y tratados a nivel individual y colectivo (Leiva, 2010).

Se trata de que la valoración positiva hacia la interculturalidad se potencie, pase de considerarse un buen deseo dentro de las escuelas a convertirse en un proyecto social, cultural, ético y político nacional al cual todos podemos aportar.

6. CONCLUSIONES

Consideramos que este estudio cumplió el propósito de recoger las concepciones de los docentes sobre interculturalidad y describir el modo como se refleja en su práctica educativa cotidiana y la programación curricular de aula. A continuación, presentamos nuestras conclusiones:

- Tanto en Lima como en Ucayali, las y los docentes reconocen que una condición fundamental para el intercambio entre culturas es la afirmación de la cultura propia, sobre la cual se construyen relaciones interculturales. En las observaciones y en el análisis de las unidades de aprendizaje, se encontraron elementos de afirmación cultural y alta valoración de la cultura shipiba, especialmente la preservación de la lengua. Esta afirmación cultural se da en diferentes formas e intensidades en cada escuela, que puede explicarse por los ámbitos geográficos y socio culturales diferentes, así como por la presencia de docentes shipibos y no shipibos, en cada caso.
- Así como las y los docentes expresan convicción sobre la necesidad de la afirmación de la cultura propia, también entienden que la interculturalidad abarca el intercambio entre pueblos amazónicos y andinos, con la cultura nacional y con otras culturas del mundo. Señalan, así mismo, la importancia de aprender otras lenguas para facilitar la comunicación.
- Se identificó que las y los docentes tienen un entendimiento y una actitud positiva hacia la interculturalidad que tratan de incluir en su práctica en aula; sin embargo, aún no llegan a reflejar consistentemente los alcances expresados en sus concepciones. Manifestaron que necesitan ampliar su conocimiento y contar con herramientas pedagógicas para enseñar la primera y la segunda lengua, cómo hacer dialogar las diferentes culturas en cada área curricular y cómo trabajar la interculturalidad transversalmente (Escarbajal y Leiva, 2017).
- Si bien, en las concepciones de las y los docentes participantes en la investigación, se reconoce el predominio de una perspectiva normativa de la interculturalidad orientada a describir cómo debe ser la interculturalidad, otorgándole un carácter utópico, se puede reconocer las relaciones de inequidad entre grupos étnicos y sus culturas, lo que impiden las relaciones interculturales. Esto indica la presencia de algunos elementos críticos en las concepciones de los docentes. Por ello, consideramos que las políticas educativas, elaboradas en diálogo con las concepciones de los docentes, podrían contribuir a que docentes y estudiantes profundicen y consoliden concepciones y prácticas desde una perspectiva de interculturalidad crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbeláez, R. (2010). En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. *Revista Docencia Universitaria*, 2(2). Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1378/1790>
- Buendía, L., Carmona, M., González, D. y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de Educación Secundaria sobre evaluación. *Educación XX1*, 2, 125-154. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.0.377>
- Congreso Constituyente Democrático (1993). *Constitución Política del Perú*. Lima. Recuperado de www4.congreso.gob.pe/comisiones/1996/constitucion/cons1993.htm
- Congreso de la República del Perú (2003). Ley General de Educación N° 28044. Lima. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Dirección Regional de Educación de Ucayali (2013). *Diseño Curricular de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de la Región Ucayali*. Lima: Minedu.
- Escarbajal, A. y Leiva, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 21(1), 281-293. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56750681013.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2000). *La interculturalidad a prueba*. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Ginocchio, L., Frisancho, S. y La Rosa, M.I. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (7), 5-29. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/00359046265a83b7b8273>
- Gobierno del Perú (2016). Decreto supremo 004-2016-MC Reglamento de la Ley 29735. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/normas-legales/decreto-supremo-que-aprueba-el-reglamento-de-la-ley-n-29735-decreto-supremo-n-004-2016-mc-1407753-5/>
- Gobierno Regional de Ucayali-DRE (2008). *Proyecto educativo regional de Ucayali 2008-2021*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1063/626.%20Proyecto%20>

- Educativo%20Regional%20de%20Ucayali%202008%20-2021. pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hesse-Biber, S. N. y Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2009). *Censos Nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. Resumen Ejecutivo. Resultados definitivos de las comunidades indígenas*. Recuperado de https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0789Libro.pdf
- Jiménez-Llanos, A. y Feliciano-García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 105-122. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/pdf/23765975.pdf?refreqid=excelsior%3A28c02a8c8acfb8a1f3bf1bf132e54868>
- Leiva, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14(3), 251-274. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43407>
- León, E. (2014). *Docencia, Interculturalidad y Educación Inicial. Prácticas docentes de Educación Intercultural Bilingüe en Educación Inicial en contextos andinos y amazónicos*. Lima: Tarea.
- López, L.E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. ED-01/ PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Unesco.
- López-Vargas, B. y Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699/2197>
- Martín, E., Pozo, J.I., Mateos, M., Martín, A. y Pérez Echeverría, M. del P. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching, and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1-3), 211-221. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70024-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70024-X)
- Ministerio de Cultura (2016). *Lista de pueblos indígenas*. Recuperado de http://bdpi.cultura.gob.pe/sites/default/files/Lista_completa_pueblos_indigenas/Listapueblosindigenasuoriginarios.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (1972). *Política Nacional de Educación Bilingüe*. Lima: Dirección Central de Publicaciones.
- Ministerio de Educación del Perú (2008). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima.

- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/filesogecop/DNL-version%20final%20WEB.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta Pedagógica*. Lima: Minedu. Recuperado de: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Hacia%20una%20educacion%20intercultural%20bilingue%20de%20calidad%20Propuesta_pedagogica_EIB.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Programa Curricular de Educación Primaria*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Resolución ministerial 629-2016-MINEDU: *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Recuperado de http://www.grade.org.pe/forge/descargas/PLAN_EIB.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169). Parte I. Política General, Artículo 5. Ginebra*. Recuperado de https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312314:NO
- Peschiera, R. (2010). *Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas*. [Tesis de maestría]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Maestría en Políticas Educativas. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1370/PESCHIERA_RUJU_ROMINA_ANALISIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Ruiz, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Londres: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446268322>
- Tapia, J. y Cueto, S. (2017). *El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú*. Lima: Grade. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Sistematizaci%C3%B3n%20Curriculo.pdf>
- Trumbull, D., Scarano, G. y Bonney, R. (2006). Relations among two teachers' practices and beliefs, conceptualizations of the nature of science, and their implementation of student independent inquiry projects.

- International Journal of Science Education*, 28(14), 1717-1750. <https://doi.org/10.1080/09500690600560928>
- Tubino, F. (2004). Interculturalidad para todos ¿un slogan más? *Palestra: portal de asuntos públicos de la PUCP* (pp. 1-6). Recuperado de http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/11898/interculturalidad_todos_Tubino.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tubino, F. (2005). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Diálogos A: Culturas, Espiritualidades y Desarrollo Andino Amazónico*, 1(1) Recuperado de http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Tubino, F. y Zariquiey, R. (2004). Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Lima: Minedu. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Las%20practicass%20discursivas%20sobre%20la%20interculturalidad%20en%20el%20Peru%20de%20hoy.pdf>
- Valdiviezo, L. A. (2013). Cosmovisiones indígenas y construcciones sobre la interculturalidad en la educación bilingüe. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (5), 99-123. Recuperado de <http://www.siep.org.pe/wp-content/uploads/282.pdf>
- Valdiviezo L. A. y Valdiviezo Arista, L. M. (2008). Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta. *Revista Iberoamericana de Educacion*, (45), 1-12. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/901/531.%20Pol%C3%ADtica%20y%20pr%C3%A1ctica%20de%20la%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20peruana%20an%C3%A1lisis%20y%20propuesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la Interculturalidad en la Educación*. Lima: Minedu. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Propuesta%20para%20el%20tratamiento%20de%20la%20interculturalidad%20en%20la%20educacion.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello III - CAB.

Zavala, V., Cuenca, R. y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*. Lima: Ministerio de Educación-Dinfocad-Proeduca-GTZ.

Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997). ¿Qué entender por interculturalidad? En *Interculturalidad y educación en el Perú* (pp. 9-20). Lima: Foro Educativo,. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter59.PDF>

Interculturalidad en el marco normativo de la educación física en Colombia. Introito a la formación profesional*

ARNULFO HURTADO CERÓN**

VÍCTOR ALONSO MOLINA BEDOYA***

Universidad de Antioquia - Colombia

Recibido el 26-09-2017; primera evaluación el 16-01-2019; segunda evaluación el 03-02-2019; tercera evaluación el 24-02-2019; aceptado el 28-02-2019

RESUMEN

El artículo expone los resultados de la investigación: interculturalidad y cultura de los pueblos indígenas en los procesos de formación profesional en Educación Física en Colombia, que tuvo como propósito reconocer la presencia o ausencia de la diversidad en los currículos de los programas existentes con registro activo en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del país. Metodológicamente se abordó desde un diálogo entre el caminar la espiral —Jijunan (comprensión) y la Kajijunan (interpretación)— propia de los pueblos indígenas de la nación y la técnica de análisis de contenido; desde la cual se buscó inferir y dar a conocer lo latente en los documentos institucionales de las universidades con cursos en el campo. Se encontró poca presencia de estas categorías en los currículos de los programas vigentes en Colombia.

Palabras clave: Educación física, diferencias, integración cultural, legislación educativa (IRESIE).

* Resultado de la investigación: interculturalidad y cultura de los pueblos indígenas en los procesos de formación en Educación Física en Colombia, correspondiente al primer momento de análisis del marco normativo. Pesquisa realizada en la Maestría Motricidad- Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia, adscrita a la línea de Ocio y pensamiento crítico latinoamericano.

** Profesor titular de la Universidad de Antioquia. Posdoctor por la Universidad Federal de Minas Gerais de Brasil. Doctor por la Universidad de Valladolid, España. Magíster en Salud Colectiva y Licenciado en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Especialista en Cultura Política de la UNAULA. Líder del grupo de investigación Ocio, Expresiones motrices y sociedad. Par evaluador de Colciencias- Colombia. Teléfono: 5742199267. Correo: victor.molina@udea.edu.co

*** Licenciado en Educación Física y maestrando en Motricidad- Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Ocio, expresiones motrices y sociedad. Co-líder del semillero de investigación GOCEMOS. Delegado de la CONPI para el plan marco de implementación del capítulo étnico. Teléfono: 5742199267. Correo: arnolfo.hurtado@udea.edu.co



Interculturality in the normative framework of physical education in Colombia. Introitus to professional training

ABSTRACT

This article presents the results of the research *Interculturality and culture of indigenous peoples in the professional training process in Physical Education in Colombia*; which aimed to recognize the presence or absence of diversity in the curricula of existing programs with active registration in the National Higher Education Information System of the country. It was approached methodologically from a dialogue between walking the spiral - Jijunan (understanding) and Kajijunan (interpretation) - proper of Colombian indigenous peoples and the content analysis technique; from which it aimed to infer and uncover what is latent in institutional documents of universities with courses in the field. There was little presence of these categories in the curricula of the current programs in Colombia.

Keywords: Physical education, differences, cultural integration, educational legislation (IRESIE).

Interculturalidade no marco normativo da educação física na Colômbia. Introdução à formação profissional

RESUMO

O artigo apresenta os resultados da pesquisa: Interculturalidade e cultura dos povoados indígenas no processo de formação profissional em Educação física na Colômbia, que teve como propósito reconhecer a presença ou ausência da diversidade nos currículos dos programas que existem com registro ativo no Sistema Nacional de Informação da Educação Superior do país. Metodologicamente se abordou desde um diálogo entre o caminhar a espiral - Jijunan (compreensão) e a Kajijunan (interpretação) – própria dos povoados indígenas da nação e a técnica de análise de conteúdo; desde a qual se procurou deduzir e desvendar o latente nos documentos institucionais das universidades com cursos no campo. Encontrou-se pouca presença destas categorias nos currículos dos programas vigentes na Colômbia.

Palavras-chave: Educação física, diferenças, integração cultural, legislação educacional (IRESIE).

1. INTRODUCCIÓN

*Como la Gaitana
en un acto de sagrada altivez,
reivindicaba desde estas
comarcas las cenizas de su hijo
arrojadas al viento. Así la raza,
al pie de un continente, al
pie de este símbolo levantado
como un juramento, reafirma
en su esencia y atributos una
nueva y solidaridad conciencia
americana.*
David González

La interculturalidad, el multiculturalismo y la transculturalidad ganan cada vez mayor presencia en los debates académicos y sociales al interior de la sociedad colombiana, como expresión de un interés creciente por afianzar el carácter diverso del país y por favorecer procesos de convivencia más respetuosos de las diferencias, es decir, más democráticos.

De forma especial, con el ejercicio, se buscó problematizar la relación formación superior e interculturalidad; línea que adquiere relevancia para un país que se reconoce multicultural y pluriétnico, pero que en su cotidianidad se debate en prácticas y comportamientos coloniales que acentúan, y son marcados a la vez, por condiciones de inequidad y desigualdad con mayor impacto para determinados grupos de la sociedad. Al decir de López (2004), las condiciones de inequidad y desigualdad social determinan las relaciones entre indígenas y no indígenas.

En tal horizonte, este ejercicio investigativo parte desde el enraizamiento del ombligo en la madre tierra, y el caminar en la espiral que ha desenvuelto la vida, Jijuna (comprendiendo) Kajijuna (interpretando) la realidad sociohistórica que ha conllevado a indagar y problematizar los acaeceres, que han tocado la cultura de los pueblos indígenas y la interculturalidad en los procesos de formación profesional en el campo de la Educación Física en el país. En tal sentido, el caminar en la espiral se dispuso en la horizontalidad del diálogo (Corona y Kaltmeier, 2012) con la técnica del análisis de contenido, para inferir, desvelar lo latente, lo no aparente (Bardin, 1986) en los documentos institucionales y mallas curriculares de las universidades que ofertan programas de formación profesional en el área en Colombia, tanto del nivel de pregrado como de posgrado.

La pregunta que orientó la investigación fue: ¿Cómo se aborda la cultura de los pueblos indígenas y la interculturalidad en los procesos de formación

profesional en el campo de la Educación Física en Colombia?, como preguntas subordinadas: ¿Cómo se articulan los direccionamientos que, en materia de interculturalidad, traza tanto el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como la política pública educativa del país, ¿Cuál es la presencia de la interculturalidad y la cultura de los pueblos indígenas en los procesos de formación profesional en Educación Física? ¿Cuáles son las estrategias implementadas en los currículos de formación profesional en Educación Física para abordar la diversidad social y cultural del país?

Entre las razones que justificaron la realización del ejercicio se destaca, en primer lugar, que desde la maestría Motricidad y Desarrollo Humano se tracen posibles rutas de investigación que aborden lo social desde la diversidad, la culturalidad e interculturalidad y desde el valioso conocimiento cosmogónico que poseen los pueblos indígenas de la nación colombiana.

En segundo lugar, resultaría un gran aporte para las universidades que ofertan programas de educación superior conocer-reconocer la diversidad cultural, pues daría luces para la generación de procesos más compartidos con las comunidades originarias, teniendo en cuenta que cada pueblo tiene su cosmovisión y conocimientos ancestrales que pueden ser de gran aporte para el campo de la Educación Física en lo particular.

En tercer lugar, la cultura de los pueblos indígenas y la interculturalidad es de suma importancia en los recintos educativos, ya que serían claves para la construcción de un tejido social basado en el diálogo compartido desde los saberes cosmogónicos de cada comunidad indígena con los compañeros mestizos de las ciudades, pues es evidente, en muchos de los casos, el desconocimiento de la existencia de la diversidad cultural en Colombia. Es necesario introducir políticas que pongan en diálogo la interculturalidad para una sociedad más justa y compartida desde las diferentes epistemologías.

Como categorías centrales del estudio, se tuvieron: cultura, interculturalidad y formación profesional en educación física. Por cultura se entendió el conjunto de esquemas, conductas, costumbres, usanzas, tradiciones y hábitos que yacen en el proceso histórico de las expresiones del hombre (Geertz, 1989).

Por interculturalidad se comprendió el proceso de diálogo entre las culturas que, significativamente, trasciende la pluriculturalidad y la multiculturalidad, ya que desde ella se promueve la comunicación, el encuentro entre culturas para contrastar, aprender y resolver conflictos recíprocamente. Es una noción que aboga por la defensa de la diversidad y que implica reconocimiento y comprensión de otras culturas desde el respeto, comunicación e integración (Villodre y Del Mar, 2012).

Por último, la formación profesional en Educación Física se entendió como el proceso por el cual un individuo se capacita en el campo de conocimiento específico para desenvolverse en temas de interés empírico, técnico y científico para el saber y el hacer. Metodológicamente en diferentes contextos sociales desde habilidades comunicativas, de interacción, toma de decisiones y asunción de responsabilidades sociales (Maura y Tirados, 2008).

Es propósito de este artículo presentar los resultados relativos al análisis de los textos oficiales que regulan la actuación de la educación física a nivel nacional, no obstante, se consideró importante presentar la ruta metodológica de la investigación de la cual se derivó el material que aquí se expone. Momento determinante para poder tener una comprensión amplia, de la forma como esos documentos dialogan con la formación en el campo.

2. ACAECERES DE LA REALIDAD SOCIOHISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Actualmente en el país existen 87 pueblos indígenas, ubicados en diferentes sitios de la geografía nacional con 64 lenguas, descendientes de los Chibchas, Caribe y Arawak (Castro, 2010).

La Constitución Política de Colombia (1991) reconoce importantes derechos a los pueblos indígenas, entre los que se encuentran: el reconocimiento a la diversidad étnica y cultural (artículo 7), las lenguas y dialectos como oficiales en los territorios de los grupos étnicos que deben ser promulgados como la enseñanza bilingüe en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias (artículo 10), y el derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (artículo 68).

No obstante este mandato, aún es incipiente la idea de unas relaciones sociales basadas en la interculturalidad y el respeto, como posibilidad de los diferentes pueblos indígenas de entretejer y vivir un saber u otro, una epistemología u otra, una experiencia política u otra, un gobierno propio desde las leyes de origen; un pensamiento que reivindique las raíces de las culturas tejido en los principios éticos, políticos y económicos que apunten a la descolonización de las formas de vida de los pueblos (Molina-Bedoya, 2012).

Los pueblos indígenas aún siguen luchando por el conocimiento-reconocimiento de sus culturas, impulsando activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas diferentes (Sánchez, Enrique, Benjumea, Rodríguez y Nieto, 2003); trenzando diálogos y cosmovisiones desde la educación, lo que en muchos casos ha resultado infructuoso, pues socialmente se desconoce la existencia

de los pueblos aborígenes, razón del avasallamiento colonial que se expresa en acciones represivas y de despojo de los sitios sagrados por parte de las multinacionales, en muchos de los casos, con la anuencia del Estado colombiano.

3. METODOLOGÍA

La investigación se fundamentó en el desenvolver de la espiral¹, buscando la Jijuna (comprensión) Kajijuna (interpretación) de la realidad y las situaciones sociales-culturales referidas a la cultura de los pueblos indígenas y la interculturalidad en los escenarios de las instituciones públicas y privadas de educación superior y en el marco normativo que emana del Estado, a partir de un diálogo horizontal (Corona y Kaltmeier, 2012) con la técnica del análisis de contenido para inferir, desocultar lo latente, lo no aparente (Bardin, 1986) en los documentos institucionales y mallas curriculares de las universidades de Colombia.

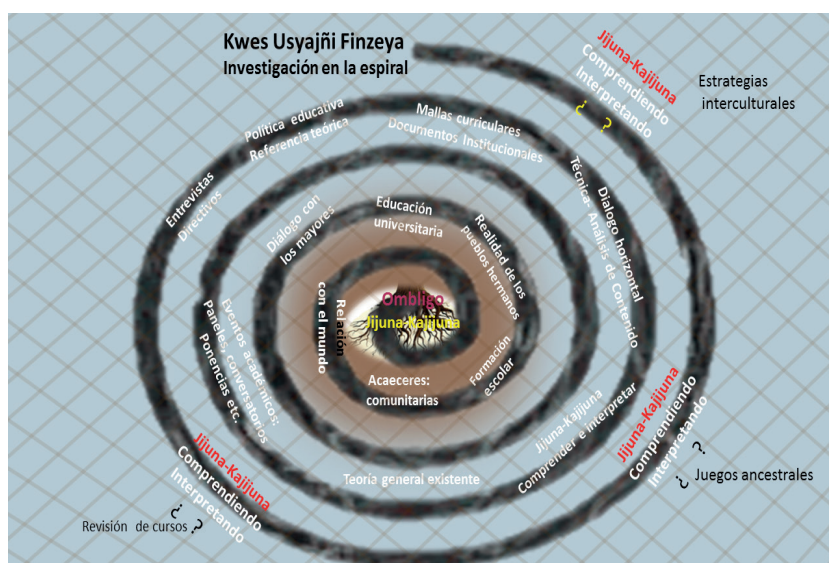


Grafico 1. Kwes Usyajñi Finzeyá (Investigación en la espiral).

¹ La espiral representa el desenvolvemento de la existencia del pueblo nasa. Pensamiento circular que nos permite avanzar y estar retornando al origen. Así, el ombligo inicia a tejer la vida conectada con la madre tierra interpretando y comprendiendo el mundo. Se aborda esta perspectiva cosmogónica pues uno de los autores es miembro de esta comunidad indígena.

El análisis de contenido se concibe como el conjunto de mecanismos capaces de generar interrogantes, y no como una fórmula para obtener respuestas. «Dicho de otro modo, ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes» (Delgado, 1998, p.182).

Como técnica investigativa, el análisis de contenido se ocupa de las expresiones verbales consignadas en los textos, pero en esencia no se remite a ellos en sí mismos, sino a algo en relación con lo cual estos funcionan en cierto modo como instrumento, para centrarse propiamente en el análisis de lo contenido fuera de ellos.

Para Ruiz (1999), consiste en una técnica que permite inferir del texto características personales, sociales, culturales e ideológicas, deduciendo del texto su contexto, siendo la inferencia el elemento central del análisis de contenido, diferente al análisis documental que se limita estrictamente al contenido del texto mismo.

La estrategia de análisis fue extensiva, es decir, se trabajó con un corpus relativamente amplio representado por las mallas y los documentos institucionales elaborados por diversos autores e instituciones. La estrategia intertextual que se privilegió fue la del método discriminatorio, desde la cual se conformaron conjuntos de textos según las fuentes de producción, para el caso, política pública educativa, páginas virtuales de las universidades y plataforma SNIES del MEN.

De acuerdo con el objetivo de la investigación, el corpus de análisis estuvo integrado por documentos institucionales referidos a los programas de formación superior en Educación Física, relativos a los niveles de licenciaturas, profesionalizaciones y posgrados actualmente existentes en Colombia, los cuales fueron ubicados en las páginas virtuales de las universidades e instituciones universitarias tanto públicas como privadas, que contaran con registro activo en la plataforma Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional, a la fecha de recopilación de los textos.

Durante el proceso de filtración y constatación de los programas en el SNIES, se encontró con registro activo 46 mallas curriculares del nivel de pregrado, entre licenciaturas y profesionalizaciones. Para el caso de los posgrados, se ubicó 8 maestrías y 10 especializaciones. Sin embargo, se aclara que tres especializaciones que aparecieron con registro activo en el SNIES de la Universidad Pedagógica Nacional no pudieron ser ubicadas virtualmente, por ello se contactó con la institución y se informó que no se estaban ofertando en el momento.

Con este conjunto de documentos, se procedió a la fase de análisis, que consistió en un primer mapeo —lectura fluctuante— o representación general a partir de la organización de bancos de datos. Esto implicó una aproximación genérica a los documentos con el fin de tener impresiones generales sobre la información que allí se encontraba.

Para la fase de análisis se consideró como unidades básicas de relevancia, la interculturalidad y la cultura de los pueblos indígenas. Estas unidades representan para Delgado (1998) las unidades de registro.

Para avanzar en el nivel de significación, las unidades de registro se localizaron en las unidades de contexto y fueron relacionadas con la información extratextual. De aquí se pasó a la fase de codificación, en la cual las unidades de registro encontradas en los documentos fueron relacionadas con sus respectivas unidades de contexto.

Respecto a las consideraciones éticas de la investigación, se obtuvo consentimiento informado de las personas que participaron en el estudio, igualmente se garantizó y preservó el anonimato de los participantes como sujeto de derechos. En la obtención de los documentos públicos: textos institucionales y mallas curriculares, la investigación se guio por lo dispuesto en la ley 1712 (2014), que consagra derecho de acceso a la información para quien lo requiera.

Ahora bien, hasta aquí esta es la metodología que se abordó para dar cuenta de los objetivos generales de la investigación, de acuerdo con los propósitos del artículo que aquí se presenta, se realizó un análisis cruzado de los documentos normativos que regulan la actuación del campo de la Educación Física, Recreación y Deporte en el país, tales como: ley del deporte, serie de lineamientos curriculares, plan decenal de la Educación Física y orientaciones pedagógicas.

Estos documentos fueron abordados desde el análisis documental que, como proceso analítico-sintético, se intencionó por la construcción de un nuevo texto erigido sobre la base de examinar la presencia o ausencia de la interculturalidad en esta normatividad oficial; lo que implicó: una ubicación de los materiales, un análisis formal y un análisis interno desde el referente de la diversidad cultural.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN. NORMATIVIDAD, EDUCACIÓN FÍSICA E INTERCULTURALIDAD

En este acápite se aborda la normativa de la educación colombiana desde los mandatos constitucionales y las leyes, tales como: la ley 115 de 1994, ley 30 de 1992, ley 397 de 1997 y la ley 181 de 1995 (normativa específica del deporte

y la recreación en país), para analizar las presencias y las ausencias de la cultura de los pueblos indígenas, la interculturalidad, el buen vivir y la forma como interaccionan como política pública en los procesos de formación profesional en Educación Física.

La Constitución Política de Colombia (CPC, 1991), como norma de normas que rige al conjunto de la sociedad colombiana, respecto al tema de la cultura y la interculturalidad, en sus artículos 7, 8, 10 y 13 declara la obligación del Estado y de las personas de resguardar la riqueza sociocultural, respetar la cosmovisión, las prácticas ancestrales y el idioma de cada pueblo. Sobre este particular declara que al igual que el castellano, las demás lenguas son también oficiales del país.

El artículo 13 protege la libertad de las personas desde su nacimiento, la igualdad en el goce de los derechos sin discriminación de raza, origen, lengua, religión, filosofía, entre otros, y declara que es el Estado el encargado de promover la igualdad real y las relaciones socioculturales sin exclusión y subalternización (Constitución Política de Colombia, 1991).

También se encuentran mandatos en la CPC referentes a la organización de los territorios indígenas, donde destaca la figura de los resguardos como entidades territoriales especiales según artículo 286 y 329. Así mismo señala que los territorios nativos son propiedad colectiva inenajenables e inembargables, y su reglamentación estará orientada mediante usos y costumbres de cada comunidad de acuerdo con los artículos 63 y 330. De igual forma el artículo 72 afirma que el patrimonio cultural arqueológico que se encuentre en los asentamientos de los pueblos originarios es propiedad de la nación y se le otorgará, mediante reglamento especial, los derechos que les conciernan a los pueblos indígenas (Constitución Política de Colombia, 1991).

Respecto al tema educativo, la CPC en su artículo 67 afirma que la educación es un derecho de la persona y un servicio público, que tiene como función social formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a la democracia, a la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento sociocultural. Igualmente, en el artículo 68 y 70 determina para los pueblos indígenas, educación de acuerdo a su cultura, promoviendo y fomentando el acceso de todos los nacionales en igualdad de oportunidades (Constitución Política de Colombia, 1991).

En este orden, la Ley General de Educación, en el artículo 1, de la garantía a la prestación del servicio educativo desde los niveles preescolar, básica primaria y secundaria —media no formal e informal—, establece la educación como un derecho sin discriminación para los pueblos campesinos y grupos étnicos existentes. Los medios masivos de comunicación deben promover la riqueza

artística y cultural que compone la sociedad colombiana, según el artículo 45 (Ley 115, 1994).

Asimismo, el artículo 5 proclama que los procesos formativos se deben basar en el respeto por el pluralismo, la cultura nacional, y la reivindicación de los valores de la diversidad étnica, fomentando la enseñanza obligatoria de la identidad cultural en los escenarios educativos, tanto públicos como privados. Del mismo modo, consagra en el artículo 14, la incidencia en el aprovechamiento del tiempo libre, la Educación Física y el deporte formativo sin desmedro de la diversidad cultural (Ley 115, 1994).

Esta ordenanza legisla en pro del fortalecimiento cultural de los pueblos indígenas como precisa en el artículo 21a y b, la promoción de procesos formativos para la convivencia social, democrática, participativa y pluralista, garantizando la conservación y el desarrollo de las habilidades comunicativas de los idiomas propios de los pueblos étnicos. El artículo 23, despliega el plan de estudio de la educación básica conformado por las áreas de: ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales; historia; geografía; constitución política y democracia, educación artística, educación ética y en valores humanos, educación física, recreación y deportes, educación religiosa, humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, matemáticas, tecnología e informática. En la designación de la educación básica, no hay ninguna asignatura que dé cuenta de la diversidad cultural del país, por tal situación se puede intuir que los temas socioculturales se estén asumiendo como ejes transversales de las áreas que implanta esta ley, y que si bien, la transversalidad en los procesos educativos podrá ser posible si se tiene conciencia crítica de la realidad histórica, y del presente que siguen resistiendo los pueblos originarios del Abyayala.

En este mismo mandato se puede encontrar, en el artículo 56 y 57 lineamientos específicos que orientan la educación para los grupos étnicos desde los principios y fines generales fundamentados en la integridad de la interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad, en aras de afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y usos adecuados de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso y enseñanza de las lenguas nativas tomando como fundamento escolar la lengua materna de cada comunidad.

Se señala, en los artículos 55, 58, 59, 60, 61, 62 y 63 de esta misma ley, que el Estado proveerá y fomentará la formación de educadores de la misma comunidad, del mismo modo establece, que serán las autoridades indígenas quienes seleccionarán sus educadores para su contexto educativo. Así, el Estado solo prestará asesoría especializada a través del Ministerio de Educación Nacional

siempre concertada con los pueblos indígenas para el desarrollo de guías curriculares, construcción de textos, materiales educativos y ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística para el fortalecimiento cultural. Establece también que los organismos internacionales no podrán incidir en las comunidades sin la aprobación del Ministerio de Educación Nacional y la colectividad étnica (Ley 115, 1994).

El capítulo 3 de la ley, da cuenta la composición de las juntas y foros de educación, organizados desde el más general, Junta Nacional de Educación (JUNE) que actúa como órgano científico y con carácter de consultor permanente del MEN para la planeación y diseño de las políticas públicas del Estado, y que está integrado por servidores públicos tales como: quien presida el MEN, un delegado territorial departamental, distrital, municipal, 2 investigadores del campo educativo entre otros.

Por otra parte, en el mandato de la educación superior -la Ley de Servicio Público de la Educación Superior (Ley 30 de 1992), en especial, sus artículos 2 y 4 da cuenta de la educación superior como un servicio público, cultural y esencial a la finalidad social del Estado, y se orienta al logro de la autonomía personal, la libertad de pensamiento y a la preservación de los saberes de las culturales existentes en el país, como se afirma en el artículo 6º de la Constitución Nacional (Ley 30, 1992).

Sin embargo, aunque en esta ley hay referencia a la diversidad cultural presente en la geografía nacional, no es clara la manera cómo se van a asumir las culturas aborígenes en las instituciones de educación superior, ya que solo las menciona, pero no estipula cómo se va a generar una relación de reciprocidad entre epistemologías propias de los pueblos indígenas y las epistemologías tradicionales eurocéntricas.

De igual manera, hay que resaltar lo enunciado en su título 2 respecto al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), los cuales están conformados por: el MEN o delegado, ministro de Hacienda, delegado de la presidencia de la república, exrector de la universidad estatal u oficial y privada, y no se contempla en esta ordenanza, delegados de los pueblos étnicos que represente sus derechos.

De otra parte, la Ley General de Cultura (Ley 397 de 1997) concibe la cultura como el conjunto de rasgos, distintivos, valores, tradiciones, creencias y espiritualidades que determinan a los grupos humanos y los modos de vida de los pueblos en sus diversas manifestaciones culturales. Indica que es deber del Estado impulsar los procesos, proyectos y actividades culturales en el marco del conocimiento-reconocimiento y respeto por la diversidad, sin censurar la

forma y el contenido ideológico y artístico, por el contrario, debe valorar, proteger y difundir el patrimonio cultural de los grupos étnico-lingüísticos, de las comunidades negras, raizales y de los pueblos indígenas garantizándoles una educación que beneficie el derecho propio de cada cultura, según el artículo 1 de los principios fundamentales y definiciones de esta ley (Ley 397, 1997).

Igualmente, esta ley ratifica que las lenguas de las comunidades negras, raizales e indígenas son reconocidas como patrimonio de la cultura y serán fortalecidas y respetadas en la sociedad, al igual que las lenguas criollas habladas en el territorio nacional. Idiomas que se valorarán como derechos de los pueblos a la convivencia, la solidaridad, la interculturalidad, el pluralismo y el respeto como base fundamental para una cultura de paz.

Asimismo, el artículo 2 define como papel del Estado preservar el patrimonio cultural y promover las expresiones artísticas de los ámbitos locales, regionales y nacionales en coordinación con el Ministerio de Cultura, de acuerdo con el plan nacional de desarrollo. Establece, igualmente, que el patrimonio cultural de la Nación se constituye de valores, tradiciones, costumbres, hábitos, bienes inmateriales y materiales, muebles e inmuebles de interés histórico, artístico, estético, plástico arquitectónico, arqueológico, ambiental, lingüístico, musical, literario, antropológico y de todas las representaciones de la cultura popular, artículo 4 (Ley 397, 1997).

En el marco administrativo, establece esta Ley, en relación con el patrimonio cultural, que será direccionado por el Ministerio de Cultura como organismo rector, encargado de formular, coordinar, ejecutar y vigilar la política del Estado en la materia, en concordancia con los planes y programas de desarrollo, según los principios de participación que contempla este mandato. A su vez, observa en el artículo 7 del Concejo Nacional de Patrimonio Cultural, que es el órgano encargado de asesorar al gobierno nacional en todos los temas relacionados con la salvaguardia, protección y manejo de la riqueza cultural, cuya estructura está integrada por el Ministro de Cultura, Ministro de Comercio, Industria y Turismo, Ministro de Ambiente, el Decano de la facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, el Director del Instituto Colombiano de Antropología e Historia y otros.

En otro apartado, centrándonos en la normatividad específica del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física en Colombia, se dispone, en la Ley 181 de 1995, que el ejercicio del deporte, sus manifestaciones recreativas, competitivas y autóctonas tienen como función la formación integral de las personas, preservando y desarrollando una mejor salud, según el artículo 1. También en su artículo 3 dice que desde el deporte

y la recreación se deben favorecer las expresiones culturales, folclóricas o tradicionales desde las fiestas típicas, que se arraigan en el territorio nacional. Estas prácticas deberán ser apoyadas de manera especial, diseñando programas formativos y de competición para la promoción del deporte y la recreación en las comunidades indígenas a nivel local, regional y nacional, como un gesto de participación democrático-pluricultural, que reivindique la recreación, el ocio, el tiempo libre y el juego, desde la cosmogonía de cada pueblo, sin discriminación alguna de raza, credo, condición o sexo, artículos 4 y 25 de la Ley 181 de 1995.

Por su parte, la serie Lineamientos curriculares, Educación Física, Recreación y Deporte denota en sus apartados la promoción del conocimiento de la diversidad y la pluriculturalidad, así como los factores socioculturales de los procesos curriculares de este campo, fomentando y reforzando las varias prácticas lúdicas milenarias y propias, de ocio, recreación y deportivas de cada pueblo indígena para socializarlas y entablar un diálogo entre las culturas de la nación (MEN, 2000, p. 20).

Es contundente el capítulo 3 de esta serie, alusivo a los referentes socioculturales, al establecer que: «El currículo en Educación Física debe partir del reconocimiento de la diversidad, atendiendo las diferencias, pero sin establecer discriminaciones ni separaciones» (MEN, 2000, p. 20). Según este fragmento, es claro el fomento del conocimiento de la diversidad existente en el país para los currículos de la educación física, dinamizando investigaciones de la pluralidad epistémica que posee cada pueblo indígena, campesino, afro, entre otros.

De igual forma, se indica en estos lineamientos curriculares que:

Colombia es un país en el que la diversidad constituye uno de los rasgos de su identidad que se expresa en multiplicidad de características personales, de culturas, etnias, regiones geográficas, sectores sociales, paisajes urbanos y rurales, en las diferencias de género y de edades. Son también manifestaciones de la diversidad cultural, la tradición y lo actual, lo local y lo global. Al reconocer la diversidad, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) incluyó las diferentes modalidades de Educación que deben ser tenidas en cuenta en el currículo: educación formal, no formal e informal, educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural, educación para la rehabilitación social. Según las particularidades de la situación unas veces se requerirán currículos especiales y otras, adecuación de procedimientos dentro de currículos generales (MEN, 2000, p. 20).

Se expresa con claridad, en los lineamientos, la necesidad de fomentar diferentes modalidades educacionales en el currículo para la diversidad cultural en

las instituciones educativas, ya que cada pueblo requiere de un proceso educativo y pedagógico acorde a su cosmovisión o manera de concebir el mundo, en sintonía con las dinámicas socioculturales propias.

Por tal motivo, el currículo debe ser una apuesta de transformación socio-cultural flexible y abierta a los cambios culturales de la nación, respetuoso de la diversidad y sustentado en procesos investigativos, que ayuden a superar los antagonismos propios de los currículos establecidos y hegemónicos.

Es pertinente expresar también que, en los lineamientos curriculares, se esboza una diversidad de categorías referentes a la cultura existente en el contexto colombiano, como pluriculturalidad, diversidad, etnicidad, reconocimiento cultural, multiculturalidad e interculturalidad, pero que, por lo ambiguo, que en muchos de los casos resulta, sumado a un desconocimiento efectivo de lo que esto representa, es imposible definir políticas públicas en pro de la dignificación de las culturas en todos los ámbitos educativos del país desde los organismos institucionales.

Por otra parte, en el Plan Decenal del Deporte, la Recreación, la Educación Física y la Actividad Física para el Desarrollo Humano, la Convivencia y la Paz 2009-2019 se encuentran referencias al derecho que tienen todos los pueblos de Colombia a la recreación, a la actividad física y el tiempo libre, sin distingos de edad, sexo, raza, credo, condición política o cultural (Coldeportes, 2009).

Entre los propósitos, resalta promover el desarrollo cultural y social, las expresiones de diversidad y multiculturalidad, respetando las diferencias, particularidades y necesidades culturales. Lo que permitirá fomentar el desarrollo de los pueblos, desde la participación comunitaria, la integración, la democratización y la ética deportiva, para la transformación social como herramienta para superar el conflicto en el país.

Igualmente, busca contribuir con el fortalecimiento de la rica diversidad y pluriculturalidad como las que están presentes en los contextos educativos universitarios, para que tengan la posibilidad de explorar diferentes modalidades deportivas. Insta, de la misma forma, a promover la inclusión social desde la recreación, a las poblaciones vulnerables, como estrategia para la garantía de los derechos a las poblaciones desplazadas, las negritudes y los indígenas, entre otros. No obstante, no es claro cómo fortalecer las prácticas ancestrales y tradicionales, ya que, en la mayoría de sus páginas hace referencia al deporte desconociendo de esta forma la multiplicidad de prácticas lúdicas con lo cual se acentúa el proceso de aculturación, que dice superar (Coldeportes, 2009).

De otra parte, el documento Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte esboza un importante compendio de pautas que guían el camino formativo en lo conceptual, lo pedagógico y lo didáctico.

Así plantea el concepto formativo desde el cuerpo, como la condición de posibilidad de ser, estar y actuar en el mundo, mediado por el juego y lo lúdico, como un ejercicio de libertad y creatividad humana, sin una consideración especial respecto a la pluricultural para el campo de la Educación Física (MEN, 2010).

Al igual que en la serie de lineamientos curriculares, en este tratado, la interculturalidad, la diversidad, la pluriculturalidad y la cultura de los pueblos tienen presencia, pero de forma confusa. De lo que se colige que, aunque se legisle para la cultura de los pueblos, aún perdura la invisibilización y la consecuente vulneración de los derechos, lo que acentúa la represión y subalternización de las culturas y de las comunidades originarias.

Para sintetizar, es necesario analizar a qué se está llamando cultura, socio-culturalidad, diversidad, pluricultural en los diversos textos normativos, puesto que su explicitación no es garantía de aplicación real, como tampoco es clara la manera de su abordaje e implementación por parte de las instituciones responsables.

Es preciso problematizar los prefijos que se desprenden de las dimensiones jurídicas de lo intercultural, multicultural, pluricultural o transcultural, ya que estos conceptos invisibilizan y confunden la diversidad social; así se use en políticas públicas, el mismo Estado homogeniza la diversidad cultural sin la posibilidad real de la heterogeneidad.

Para el caso específico de la formación profesional en el campo de la Educación Física, Recreación y Deporte, se requiere pensar en una universidad de pluralidades en la que converjan múltiples voces, tradiciones, posturas, ideologías, conocimientos ancestrales y experiencias, que visibilicen y refortalezcan las distintas maneras de ser, actuar y habitar el cosmos.

Como lo plantea Santiago Castro (2007), hay necesidad de una transculturización del conocimiento como un segundo paso de la transdisciplinariedad, para que haya la posibilidad de que las diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario y «entablar diálogos y prácticas articulatorias con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado «míticos», «orgánicos», «supersticiosos» y «pre-rationales» (p. 90).

Esto implica la generación de gestiones y políticas de Estado y de las instituciones educativas que posibiliten recursos y condiciones para llevar a la práctica la interculturalidad en los espacios universitarios, desde la transformación de acciones pedagógicas, como del apoyo para investigaciones profundas a favor de la diversidad cultural y social.

Es una gran apuesta por la cual hay que luchar para lograr la «pluriversidad transmoderna decolonial futura, cuya producción de conocimiento estará al servicio de un mundo más allá del “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/ cristianocéntrico moderno/colonial”» (Grosfoguel, 2013, p. 50).

Los pueblos originarios ya vienen logrando reivindicaciones. Se espera la lucha conjunta de la sociedad para lograr la pluriversalidad epistémica en oposición a la universalidad del conocimiento eurocéntrico que equivale a una posición relativista.

5. CONSIDERACIONES FINALES

No obstante que en la Constitución Política de Colombia de 1991 y el marco normativo de la educación del país se encuentra una amplia referencia a la diversidad social y cultural de la nación, el presente estudio llama la atención sobre la escasa presencia de descriptores directos a la interculturalidad y la cultura de los pueblos indígenas en los documentos específicos, como el plan decenal, la serie de lineamientos curriculares, la ley 181 (Ley del Deporte) y las orientaciones pedagógicas para la educación física.

Se hace necesario, a partir del campo de la Educación Física, Recreación y Deporte, profundizar la forma cómo desde el Estado se promueve el reconocimiento y respeto a la diversidad, según la ley 397 de 1997, en especial, lo referido a las tradiciones lúdicas, recreativas y artísticas.

En la gran mayoría de los documentos analizados se encontró una variedad de categorías como pluriculturalidad, etnicidad, reconocimiento cultural y multiculturalidad, pero sin mucha claridad de cómo esto debe ser abordado y menos aún, de cómo debe ser representado desde una política pública a favor de la diversidad.

Por último, resulta poco evidente la manera cómo se asume el conocimiento de la diversidad y la pluriculturalidad desde los currículos profesionalizantes, establecido por el documento Serie de lineamientos curriculares en Educación Física, Recreación y Deporte.

Si bien no es parte de este texto por los propósitos fijados para el mismo, desde la investigación, se pudo constatar la ausencia de estas categorías en las mallas curriculares de los programas de formación existentes en Colombia. Esto es que, en materia de diversidad e interculturalidad, se aplica la expresión de uso popular que dice: «del dicho al hecho hay mucho trecho».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid, España: Akal.
- Castro, C. M. (2010). La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokane fortalecen la interculturalidad en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 12(19), 148-176.
- Castro, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Coldeportes Nacional (2009). *Plan Nacional del Deporte*. Bogotá.
- Congreso de Colombia (06 de marzo de 2014). Ley de Transparencia y del Derecho de Acceso a la Información Pública Nacional [Ley 1712 de 2014]. Recuperado de http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-7147_documento.pdf
- Congreso de Colombia (07 de agosto de 1997). Ley cultura, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias [Ley 397 de 1997] DO: Recuperado de file:///C:/Users/SAUL/Downloads/Ley%20397%20de%201997.pdf
- Congreso de Colombia (28 de diciembre de 1992). Ley de Educación Superior [Ley 30 de 1992]. DO: 40700. Recuperado el 20 de agosto de 2016 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=253>
- Congreso de Colombia (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214. Recuperado el 20 de agosto de 2016 de http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf
- Congreso de Colombia (18 de enero de 1995). Disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y creación del Sistema Nacional del Deporte [Ley 181 de 1995]. Recuperado el 20 de agosto de 2016 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de Colombia de 1991* (2016). Bogotá, Colombia: Ed. Unión Ltda.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona, España: Gedisa.
- Delgado, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Síntesis.
- Geertz, C. (1989). El impacto del concepto de cultura en el concepto del hombre. En C. Geertz, *La interpretación de las culturas* (pp. 43-59). Barcelona: Gedisa.

- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- López, L. E. (2004). Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente. *Educación*, 13(24), 1-9.
- Maura, V. G. y Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 185-209.
- Ministerio de Educación Nacional (2000). Serie lineamientos curriculares. Educación Física, Recreación y Deporte. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf
- Molina-Bedoya, V. A. (2012). Prácticas socioculturales de resistencia en la comunidad indígena nasa. Fiestas, celebraciones y encuentros colectivos. *Pensar a Práctica*, 15(1), 71-87.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sánchez, E., Enrique, M., Benjumea, S., Rodríguez, I. y Nieto, B. (2003). *Los pueblos indígenas en Colombia: derechos, políticas y desafíos*. Bogotá: Unicef.
- Villodre, B. y del Mar, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos*, 1(11), 67-76.

Prácticas lectoras en una biblioteca pública de Lima: el caso de los niños lectores asiduos

CARMEN MARÍA SANDOVAL FIGUEROA*

ROSA CAROLINA LANDAVERRY GIL**

Pontificia Universidad Católica del Perú

Recibido el 09-11-2017; primera evaluación el 13 -12-2018; segunda evaluación el 24-01-2019;
tercera evaluación el 22-02-2019; aceptado el 24-02-2019

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación realizada en una biblioteca pública en Lima, donde se observó las prácticas lectoras de niñas y niños que frecuentaban de forma asidua la sala infantil durante los meses de agosto a diciembre 2016. Los resultados muestran que el niño lector construye sus propias prácticas lectoras a consecuencia de la asiduidad a la sala, la mediación de lectura y su rol de actor dinámico como usuario de biblioteca. Las prácticas lectoras tienen componentes lúdicos, educativos y funcionales. En la medida en que el niño deviene lector, las prácticas de lectura se van complejizando y adquieren otros matices. Las prácticas de lectura hacen que un niño usuario asiduo de la biblioteca adquiera con el tiempo el rol de mediador de lectura dentro de su comunidad.

Palabras clave: bibliotecas, infancia, lectura, mediación.

Reading practices in a public library in Lima: the case of frequent child readers

ABSTRACT

This article shows the results of research carried out on a public library located in Lima where we observed the reading practices of children who were frequent users of the reading rooms during the months of August to December of 2016. The results indicate that the children develop their own reading practices because of the frequent use of the room, the participation of the literacy mediator, and their role as dynamic agents in the use of the library. The reading practices have components: a playful aspect, an educational aspect and a functional aspect.

* Docente del Departamento de Educación de la carrera de Educación Inicial. Interés por los temas de comunicación y lenguaje en la primera infancia, bibliotecas y literatura infantil, mediación de lectura, Trastorno del Espectro Autista. Correo: sandoval.cm@pucp.pe

** Egresada de la carrera de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Correo: a20131977@pucp.pe



As the child becomes a reader, reading practices become increasingly complex and acquire other characteristics. Reading practices allow children who are frequent users of the library to, in time, acquire the role of literacy mediators.

Keywords: libraries, infancy, reading, mediation.

Práticas de leitura em uma biblioteca pública de Lima: o caso de crianças leitores assíduas

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma biblioteca pública em Lima, onde foram observadas práticas de leitura de crianças que frequentavam, de forma assídua, a sala de leitura durante os meses de agosto a dezembro do ano 2016. Os resultados mostram que a criança leitora, constrói suas próprias práticas de leitura em decorrência da assiduidade com que frequenta a sala de leitura, da mediação da leitura e de seu papel enquanto ator dinâmico e usuário da biblioteca. As práticas de leitura têm um componentes lúdicos, educativos y funcionais. À medida que a criança se torna um leitor, as práticas de leitura se tornam mais complexas, adquirindo outras nuances. As práticas de leitura, fazem que uma criança, frequentadora assídua da biblioteca adquiere, com tempo, o papel de mediador de leitura.

Palavra-chave: bibliotecas, infância, leitura, mediação.

1. INTRODUCCIÓN

Patte (2008) sostiene que la biblioteca pública es un espacio de promoción de la lectura y de encuentro entre lectores. En el caso de las bibliotecas infantiles, la autora afirma que es fundamental repensar su rol como un espacio de formación y de encuentro, que permite que los niños tengan acceso libre a diversos textos, puedan desarrollar el aprendizaje autónomo y contar con espacios de socialización entre pares en torno a las lecturas. Yubero (2015, pp. 9-10) explica que «la misión de las bibliotecas ha sido durante mucho tiempo y, aún hoy sigue siendo, satisfacer las necesidades de información, formación y ocio de los ciudadanos». Se concibe en la actualidad como «[...] un lugar de una apropiación íntima y autónoma de la cultura escrita» (Petite, 2008, p. 164). Munita (2014) destaca la función de la biblioteca como un espacio generador de actividades culturales que consolidan la ciudadanía. La investigación muestra las características de las prácticas de lectura desarrolladas por los niños en una biblioteca pública, así como las construcciones progresivas de las mismas en el caso de los niños que tienen la oportunidad de asistir frecuentemente a esta sala de lectura de libre acceso.

2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. La lectura como práctica social

Se concibe la lectura como una práctica social porque es una experiencia personal y colectiva que nos sirve para comunicar, sus usos cambian dependiendo de los escenarios y del tiempo en que estas lecturas tengan lugar (Ferreiro, 2001). Cassany (2009) sostiene que desde «[...] una mirada sociocultural, leer es una actividad situada, enraizada en un contexto sociocultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, íconos), que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad» (pp. 17-18). Cajaio (2013) añade que el acto de saber leer sobrepasa el «ejercicio de asignar sonidos a unas letras para armar palabras que luego estructuran frases» (p.55) porque leer significa interpretar y contar con la capacidad de poder descifrar los significados a los que nos confronta un texto.

Reyes (2007) sostiene que, cuando un niño se familiariza con los libros desde temprana edad no solo descubre las imágenes sobre un papel sino también diversas representaciones del mundo en que vive y «las imágenes se van encadenando para construir historias» (p. 60). El acto de leer le transmite la idea de que la lectura es un acto social y cultural (Aliagas, 2009)¹. Se comprende que las prácticas sociales del lenguaje son un conjunto de acciones como la lectura, la escritura y la oralidad, que se conciben y se construyen en circunstancias reales de comunicación, y que entran en funcionamiento con propósitos comunicativos (Rodríguez, 2014).

2.2. La biblioteca pública infantil

Es un espacio privilegiado donde acuden las personas para leer e informarse, producir escritos y estudiar. Como lugar de encuentro entre usuarios promueve las interacciones y los intercambios a través de múltiples actividades: tertulias literarias, la hora del cuento, conversatorios, entre otras (Salaberría, 2008). Patte (2008) considera que «en un mundo cada día más tecnificado, la biblioteca acentúa la comunicación humana, los lazos y las relaciones

¹ La decisión de optar por abordar la noción de práctica lectora y no práctica letrada responde a que en la biblioteca estudiada se privilegia exclusivamente la lectura. Las observaciones mostraron que los niños no contaban con materiales para producir escritos a partir de lo leído, e inclusive, desde que ingresaban a la sala las mediadoras les indicaban que en ese espacio únicamente se podía leer. Como acción de escritura los niños anotaban su nombre y firmaban en una lista de registro de afluencia de públicos, esto se hacía como una acción ritualizada. Así, lectura y escritura están desvinculados en este espacio y se reconoce exclusivamente la función social de la lectura en la formación de lectores.

interpersonales que se tejen en torno a la necesidad de saber, reconocerse y pensar» (p. 29). En la biblioteca hay espacio para la construcción de individualidades, así como para la formación de una comunidad (Petit, 2016) y «las bibliotecas no son solamente templos de la información; son también conservatorios de sentido» (Petit, 2008, pp. 176-177).

La biblioteca cumple un rol estratégico porque es el centro documental donde el ciudadano de cualquier edad se forma y aprende más allá de los «muros» de la institución escolar (Salaberria, 2008). Bonilla, Goldin y Salaberria (2008) explican que la formación de usuarios de biblioteca está orientada al desarrollo de competencias para comprender una amplia gama de textos, ser capaz de acceder a la información y procesarla eligiendo aquella que es más útil y que, además, se puedan producir textos relacionados con la información o las lecturas que se han realizado. Estas acciones permiten al usuario dialogar con diversos interlocutores, participar activamente y responder a las exigencias que demanda el mundo actual. La biblioteca es «una institución pública absolutamente imprescindible para ayudar a reducir las desigualdades sociales en el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento, así como para el sostenimiento de las democracias» (Marlasca, 2015, p. 91).

En el caso de las bibliotecas infantiles, su rol es familiarizar a los niños con los materiales escritos y acercarlos a la cultura escrita a través de prácticas de lectura íntima y silenciosa que los construyen como lectores (Escardó, 2012). Deben brindar un espacio accesible para la lectura, en un ambiente agradable que los haga «sentir como en casa», teniendo libertad de elegir libros y acceso a la mediación de lectura que les permita crear interacciones entre ellos, así como con los mediadores, en un clima de respeto e igualdad (Patte, 2008). Reyes (2008) explica que cuando los niños acceden a la biblioteca infantil se constituye como parte de su cotidianidad, además que se familiarizan con diversas formas de leer y con el libro como un objeto cultural, así esta experiencia puede impactar su vida académica, así como otras esferas de su desarrollo personal, intelectual y afectivo.

Para Slaby (2014) la biblioteca infantil constituye un buscador no virtual de información abierto a la comunidad. En ese sentido, al interior de una biblioteca infantil desaparecen las estructuras y los límites marcados por la escolarización, y cobra protagonismo el juego, la palabra y el diálogo en un entorno amigable, flexible y rico en experiencias de aprendizaje para los jóvenes lectores. Patte (2008) sostiene que la biblioteca infantil debería ser una institución a la que se acude permanentemente, además de ser parte de las actividades de la vida cotidiana de los niños. Marlasca (2015) afirma que

la manera de asegurar los hábitos de lectura en los niños se da a través de un proceso gradual y mediado por un adulto; además, se conectan prácticas lectoras que se desarrollan en la familia, en la escuela y en la biblioteca, de manera dialogada, tejiendo una red entre estos espacios. Las prácticas van cambiando las formas de leer de los usuarios porque se interactúa en una comunidad de lectores y se afianza la formación autodidáctica que el niño pueda realizar gracias a su experiencia como lector.

Se comprende la función de la biblioteca infantil como ente democratizador del acceso al mundo escrito porque permite que los niños de diversas edades, de diferentes condiciones socioeconómicas y culturales accedan a ella, y les brinda acceso a diversas experiencias cuando en las lecturas se funden la emoción y la afectividad, características indispensables de la mediación lectora con niños (Reyes, 2008)². Alzola e Iturrioz (2016) sostienen que cuando los niños tienen acceso a las bibliotecas específicamente dirigidas a sus edades, entonces ejercen sus derechos como lectores y también como ciudadanos. Bonilla, Goldin y Salaberría (2008) afirman que la lectura tiene una «envoltura emocional» gracias a la mediación, se vincula lo escrito a lo afectivo, asociando de manera positiva las vivencias de la lectura y rompe con la idea de que los libros son un objeto inaccesible, extraño y amenazante.

2.3. Las prácticas lectoras infantiles

Reyes (2008) afirma que las prácticas lectoras infantiles están vinculadas con la familiaridad que tiene la persona con los libros como objeto cultural desde una edad temprana, la experiencia de la lectura compartida y en voz alta en los contextos familiares y escolares, así como el nivel de acceso que tenga a las bibliotecas públicas. Según la Casa de la Literatura Peruana y Minedu (2016), se debe considerar, además, la experiencia que tiene la persona para acceder a una diversidad de lecturas y las maneras en que las recepciona, así como la experiencia lectora que adquiere a lo largo del tiempo. Las prácticas lectoras se definen también por la ocupación de los espacios donde se realiza la lectura, los tiempos que se dedica a ella, las motivaciones del lector y los usos que hace de lo que lee.

Aliagas (2009) sostiene que «desarrollar la práctica lectora en espacios no escolares contribuye a consolidar el hábito lector» (p. 179). La autora afirma que las actividades de lectura y escritura son consideradas por el niño como «relevantes»

² Para conocer experiencias sobre bebetecas ver Jardín Espantapájaros (Colombia) <http://espan-tapajaros.com/> o la bebeteca de la Casa de la Literatura (Perú) <http://www.casadelaliteratura.gob.pe/?p=19826>.

porque son las que utilizamos los adultos para comunicarnos y hacen parte de nuestra cultura. La familia juega un rol fundamental en este aspecto cuando promueve un espacio para desarrollar el hábito lector en los niños; sin embargo, esto no sucede sistemáticamente, entonces es importante que la biblioteca cree el espacio para conectarse con la familia e incluirla en sus actividades (Alzola e Iturrioz, 2016). Spedding, Harkins, Makin y Whiteman y otros (2007), haciendo referencia a las prácticas lectoras infantiles en el contexto familiar, sostienen que la lectura ocurre como una práctica social única marcada por las formas de leer, las creencias en torno a la lectura y el significado que tiene en la vida de los miembros más adultos. Los padres y los cuidadores de los niños menores de 6 años son usuarios expertos del lenguaje que transmiten y modelan prácticas lectoras propias de su entorno cultural y social, que suponen un conjunto de formas de hacer, reaccionar, interactuar y situarse frente a la lectura.

Para finalizar, se destaca que el lector construye sus propias prácticas de lectura gracias a las trayectorias personales y a sus experiencias, las cuales no son lineales, sino que van evolucionando (Ortega, 2006). Martin y Ebrahim (2016) sostienen que la práctica lectora permite que el niño desarrolle capacidades de escucha activa y se mantenga concentrado en una lectura por un tiempo determinado, seleccione sus lecturas de manera autónoma, maneje un vocabulario acorde a su edad y se exprese con claridad, pueda repetir frases o diálogos de cuentos que ha leído o escuchado, lea imágenes, responda a textos orales, escritos y a las imágenes que los acompañan a través de emociones, gestos y/o palabras, aprenda vocabulario nuevo de las lecturas que realiza y las pueda aplicar en situaciones cotidianas, así como socializarlas con sus pares.

2.4. La mediación de lectura

Esta actividad puede definirse como un acto intencionado, programado, a largo plazo y como «toda forma de acción tendiente a promocionar la práctica cultural de la lectura» (Bonnacorsi citado por Munita, 2015, p. 41). El autor insiste en la importancia de la «no inmediatez» de las prácticas de mediación, así como «recordar que al inicio y al final del recorrido no es ni el texto, ni el lector, ni la lectura lo que nos interesa sino sus modos de realización y sus interacciones concretas» (Munita, 2015, p. 41). En este sentido, para el autor, las prácticas de animación y mediación de la lectura se diferencian por diversas razones, entre las que podemos destacar la inmediatez, así como el carácter efímero y homogeneizador de la primera; mientras que, en el caso de la segunda, el lector se percibe como un actor singular y el objetivo del mediador es que los niños establezcan relaciones más significativas y duraderas con la lectura.

El rol de mediador se construye a partir de «[...] su propia actitud con los objetos que están en la biblioteca, por sus gestos, sus sugerencias, por su voz, por las historias que van a leer, podrán volver deseable la apropiación de la cultura escrita —a condición, por supuesto, de que ellos mismos tengan curiosidad por el mundo y disfruten de la compañía de los libros» (Petite, 2008, p. 166). Aliagas (2009) afirma que, en el caso de los niños, la participación activa del acompañante-mediador de lectura es indispensable en el proceso para que accedan a los libros y las lecturas. Además, la autora destaca la importancia del vínculo que se crea entre el niño y el mediador porque en «esta interacción niño-adulto se negocian significados verbales, literarios y socioculturales que promueven su crecimiento cognitivo como lectores y miembros de una comunidad» (Aliagas, 2009, p. 176).

En cuanto a la actividad de la mediación de lectura en voz alta, Reyes (2007) afirma que el vínculo entre los niños y la lectura se establece gracias a las características de la voz humana que es un recurso significativo que genera la emoción. Ferreiro (2011) sostiene que la lectura en voz alta permite que los niños desarrollen la oralidad formal porque descubren que leer es un «acto mágico»: «Alguien mira formas extrañas en la página, y de su boca «sale lenguaje»: un lenguaje que no es de todos los días, un lenguaje que tiene otras palabras y se organiza de otra manera» (pp. 121-122). Petite (2008) sostiene que el libro y la voz se funden porque la biblioteca es un espacio que fomenta la oralidad cuando hay un programa de mediación sostenido.

3. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

La investigación tiene un enfoque cualitativo y se trata del estudio de caso. La biblioteca se encuentra ubicada en el Centro Histórico de la ciudad de Lima, en un distrito turístico y concurrido. La elección del espacio responde a su ubicación, es accesible y convoca a público, sobre todo, los fines de semana. El objetivo general de la investigación fue describir las prácticas lectoras de los públicos que frecuentan la biblioteca pública infantil. Entre los objetivos específicos referidos a los lectores asiduos se destaca: (i) identificar los perfiles de lectores de los públicos de la biblioteca pública infantil y (ii) identificar las prácticas de lectura de los usuarios asiduos de la biblioteca pública infantil.

El público de lectores asiduos lo conforman: (i) los niños que viven en un condominio que está ubicado al costado de la biblioteca, (ii) los hijos de los comerciantes que tienen un puesto de venta en los alrededores de la biblioteca y (iii) los hijos de las vendedoras ambulantes que no cuentan con un puesto fijo y que se desplazan de manera itinerante por la Plaza de Armas de Lima.

En este grupo se encuentran los niños de menor edad (3-6 años), que recurren al espacio porque conocen a las mediadoras y les atraen los libros³. Las categorías lector asiduo designa a los niños que frecuentan la sala con regularidad, al menos 3 veces por semana, durante un espacio mínimo de una hora.

Para identificar las prácticas lectoras de los públicos, se utilizaron las técnicas de la observación y la entrevista a las mediadoras. En el caso de los lectores ocasionales, se complementó la información con una encuesta a padres (nótese que esa categoría de usuario no es objeto de este artículo). Las observaciones tuvieron una duración de cuatro meses y se visitó la sala quincenalmente, durante los sábados por la tarde, con una duración de visita de un promedio de dos horas. Las observaciones nos permitieron identificar las acciones que realizaban los niños en la sala, por ejemplo: explorar los textos, solicitar una lectura en voz alta a la mediadora o a sus acompañantes, leer de manera colaborativa, interesarse por los libros nuevos, uso del espacio y criterios de selección de los libros. Estas acciones se registraron con apoyo de una guía semiestructurada. Las entrevistas fueron realizadas a las tres mediadoras que realizaban la gestión de la sala, permitiéndonos conocer el perfil de los públicos, reconocer las prácticas de lectura de los niños, así como las formas de mediación.

3.1. Características de la sala donde se realizó el estudio

La biblioteca infantil estudiada es de gestión pública y la administra La Casa de la Literatura Peruana. La sala se inauguró el 15 de noviembre del 2014 y lleva su nombre en honor a la escritora peruana Cota Carvallo⁴. Entre las características físicas, se pudo observar que está compuesta por un solo ambiente, en forma rectangular y se subdivide de manera intrínseca en tres subespacios: la recepción y dos espacios de lectura. La sala alberga cuatro colecciones de libros: primeros lectores (Pájaro niño, etiqueta amarilla), lectores intermedios (Oshua y el duende, etiqueta roja), lectores avanzados (Rutsí el pequeño alucinado, etiqueta verde) y los libros informativos (La Flor del tiempo, etiqueta celeste). El acervo es de 1500 libros expuestos en sala, la estantería es abierta y accesible a los niños, los materiales han sido seleccionados con rigurosidad y sobre la base de un protocolo de calidad del texto que tiene la biblioteca, las actividades de mediación de lectura son variadas y no están centradas únicamente en la figura del mediador⁵.

³ En el caso de los hijos de las vendedoras ambulantes, las familias vienen de provincia y algunos de ellos son migrantes estacionales.

⁴ Para mayor información sobre la sala véase: http://www.casadelaliteratura.gob.pe/?page_id=17448

⁵ Los programas son variados y pueden incluir cuentacuentos, lectura de textos en voz alta y compartida, sesiones de creación o crítica literaria, narraciones de los Abuelos Cuentacuentos, entre otras. La

El acervo es mayoritariamente de libros impresos, pero lo interesante es que varían en el formato⁶. El funcionamiento de la sala permite que los niños se fidelicen gracias a la mediación de lectura y la formación de una comunidad de lectores que los acoge y es amigable con ellos.

4. RESULTADOS

Se presentarán los perfiles de los públicos que asisten a la sala y la construcción de las prácticas de lectura identificadas en el caso de los lectores asiduos.

4.1. Perfiles de los públicos de la sala estudiada

Las mediadoras de la sala han podido identificar tres públicos: los lectores asiduos, las familias con niños y los grupos de colegio⁷. La acogida a los públicos varía en función de las características de cada grupo y sus necesidades. Estas diferencias también impactan en el desarrollo de las mediaciones de lectura, en la libertad que tiene el niño para elegir su lectura y en la intervención de las mediadoras para orientar las lecturas de los niños (dependiendo de si está acompañado o no). La denominación «lector asiduo» es una etiqueta utilizada para categorizar al público que asiste frecuentemente a la sala, un niño o una niña entre 3 y 12 años que asiste a leer solo o con un acompañante, tanto los días laborables como los fines de semana. Las mediadoras afirman que la frecuentación de los niños a la sala hace que ellas los identifiquen fácilmente por sus nombres, perciban su presencia y los nombren de manera coloquial como *los caseritos*⁸.

El lector asiduo es percibido como ávido por aprender, cautivado por lo nuevo y con gusto por la lectura. Es un niño que interactúa permanentemente con las mediadoras y con otros lectores asiduos que se encuentra en la sala; además, manifiesta sus emociones en torno a la lectura. La asiduidad implica también que las mediadoras puedan conocer más a estos niños y relacionarse con ellos de manera más cercana, escuchan sus historias y los ven crecer como lectores. El nivel de asiduidad varía de lector a lector y esto impacta también

promoción de la lectura también es realizada con la visita de autores o ilustradores a la sala, además de conversatorios que se realizan a partir de estas visitas.

⁶ Los formatos varían principalmente en tamaño, colores y forma. Los libros pueden presentarse en formato de encarte, de láminas, desplegable, *pop-up*, tela, etc.

⁷ La información sobre los tipos de públicos que frecuentan la biblioteca ha sido sistematizada de las entrevistas a las mediadoras de la sala.

⁸ En el Perú, el término casero hace referencia a un parroquiano, a una persona que acostumbra ir a comprar repetidas veces a un mismo lugar. *DRAE*, <http://dle.rae.es/?id=7oNbEls>.

en su relación con la sala, la lectura, las mediadoras y los otros niños, tal como veremos más adelante.

El siguiente público son los niños que vienen acompañados de sus familias, principalmente los fines de semana y se trata de un público heterogéneo que frecuenta la sala mayoritariamente por primera vez. Las mediadoras perciben que hay diferentes formas de acercamiento de las familias a la sala y hay variaciones en la permanencia de este tipo de público en función del interés que muestra el niño por la lectura. La biblioteca no siempre es percibida como tal por este público: «en el caso de familias, preguntan si es gratuito, les parece extraño, incluso, el espacio y que sea gratis. Porque siempre es la pregunta: «¿Cuánto está? Y ¿Cómo accedo? ¿Tengo que sacar carnet? Y se le explica que no, que es totalmente libre [...]» (Mediadora 1, entrevista, sábado 24 setiembre del 2016).

El tercer público está conformado por los grupos de estudiantes de colegios de los niveles de inicial y primaria, tanto de instituciones educativas estatales como privadas⁹. La visita es promovida a iniciativa de una maestra o del colegio, las mediadoras los acogen y les muestran el funcionamiento de la sala, las normas de convivencia y realizan una actividad de mediación de lectura. En general, las mediadoras trabajan junto al docente acompañante. Cuando los niños no han tenido la experiencia de conocer una biblioteca, muestran desconocimiento sobre las formas de lectura en ella (cómo se lee, cómo se usan los libros, cómo se comparte el material), las mediadoras brindan el acceso al espacio de lectura y, a su vez, van incorporando normas de convivencia necesarias para la vida cotidiana de la sala.

A partir de las observaciones, se han definido criterios que sirven para identificar los perfiles de lectores de la sala:

Durante las observaciones que realizamos pudimos identificar que existía una división en la categoría lectores asiduos según el acompañamiento que tenía el niño:

- Lector asiduo **sin** compañía de un cuidador
- Lector asiduo **con** compañía de un cuidador o de otros niños

⁹ La investigación que realizamos no indagó en las prácticas lectoras de niños que asistían a la sala en el marco de las visitas de colegio. Nuestro interés se centró en conocer las prácticas lectoras de los niños que asistían de manera opcional a este espacio.

Tabla 1. *Criterios para establecer perfiles de lectores de la biblioteca pública infantil estudiada*

Criterios	Descripción
Edad del niño	Define modalidad de acceso a la sala (acompañado/no acompañado) Define tipos de lecturas
Lugar de procedencia	Procedencia del niño según domicilio
Frecuencia de asistencia	Número de días que asiste a la sala semanalmente
Lugar de lectura del niño	Lugar o espacio donde los niños prefieren leer cuando están presentes en la sala
Familia	Características de las familias del niño Formas de acompañamiento en la lectura
Demanda de mediación	Tipo de solicitud
Elección de la lectura	Posibilidades en la libertad de elección y de lectura de un libro. Persona que realiza la elección

Elaboración propia sobre la base de las observaciones realizadas en la biblioteca. Los criterios permiten identificar los perfiles de lectores que acuden a la sala de lectura.

En las tablas 2 y 3, se presentan las características de cada perfil de lector asiduo.

En síntesis, la diferencia entre un lector asiduo **con** o **sin** compañía está definida por tres criterios importantes: (i) el rol del sujeto mediador, (ii) la libertad que tiene el niño para desplazarse en el espacio y (iii) las posibilidades de elección de un libro. Se observó que las mediadoras tienen disposición de escucha atenta, brindan oportunidad al niño para que explore el espacio y los libros, muestran apertura para orientar la elección del libro dando autonomía al niño en la búsqueda de libros predilectos o temáticas específicas.

En el caso de los acompañantes, se encuentran ciertos matices en el cumplimiento del rol mediador que se influencia por sus creencias personales sobre la elección de la lectura y el criterio fundamental es la edad: «mi niño tiene 8 años ¿Qué libro puede leer?» (Mediadora 1, entrevista, sábado 24 de setiembre del 2016). Otro factor lo determina el espacio que consideran «como adecuado» para realizar la lectura, la mirada del adulto es la norma para el uso del mobiliario y de los espacios de la sala; por ejemplo, las mesas y las sillas constituyen el único lugar adecuado para lectura.

Tabla 2. *Perfil del lector asiduo sin compañía de un cuidador*

Criterios	Descripción
Edad del niño	Entre 3 y 12 años.
Lugar de procedencia	Viven en el condominio. Hijos de los comerciantes ambulantes y con puesto fijo.
Frecuencia de asistencia	Aproximadamente 4, pero puede variar según ciclo estacional (periodo escolar, vacaciones, fiestas, feriados porque la asiduidad aumenta).
Lugar de lectura del niño	No está definido porque utilizan todos los espacios de la sala. Prefieren estar parados o arrodillados en la silla, se desplazan libremente por la sala.
Familia	Se tiene muy poco conocimiento de la familia del niño. Los miembros de la familia del niño no participan en los procesos de mediación de lectura.
Demanda de mediación	Solicitan permanente acompañamiento de la mediadora en la lectura. Las demandas de mediación son diferentes según edad. Los niños menores de 6 años solicitan la lectura en voz alta casi exclusivamente. Los niños mayores de 6 años, además de la lectura, solicitan conversaciones sobre la lectura u otros temas.
Elección de la lectura	Las mediadoras dan completa libertad para la elección y lectura de un libro. Pueden brindar orientaciones o sugerencias a demanda del niño. El niño es el que realiza la elección del libro.

Elaboración propia elaborada sobre la base de las observaciones realizadas en la biblioteca.

Por último, otro factor es la naturaleza que se le concede al valor de la experiencia de la lectura que se considera que tienen los niños y sus capacidades para procesar la información como lector. Esta situación determina el grado de participación del acompañante, que fluctúa en un espectro que va desde un acompañamiento intenso, en el cual el niño participa activamente y un acompañamiento nulo, dejando al niño leer solo. Cuando la mediación es nula, el acompañante se limita a observar la sala, leer el periódico, su celular u otro libro que ha cogido de los estantes de la sala. Deja que el niño se entienda

Tabla 3. *Perfil del lector asiduo con compañía de un cuidador*

Criterios	Descripción
Edad del niño	Entre 1 y 12 años.
Lugar de procedencia	Viven en el condominio o sectores aledaños (Por ejemplo: Lima Cercado, San Juan de Lurigancho).
Frecuencia de asistencia	1 o 2 veces a la semana, pero puede variar según ciclo estacional (periodo escolar, vacaciones, fiestas, feriados).
Lugar de lectura del niño	En las sillas y mesas, se ubican cerca al acompañante. En general se sientan u ocupan un lugar definido en la sala.
Familia	Se tiene muy poco conocimiento de las familias. Solicitan poco acompañamiento de la mediadora en la lectura. El rol de mediador está centrado en el padre de familia o en el acompañante.
Demanda de mediación	Son orientadas por el acompañante teniendo como referencia la edad del niño.
Elección de la lectura	Restringida por los criterios del adulto acompañante o al nivel de lectura asociado a cada colección. Espectro que va desde una elección totalmente libre a una elección completamente dirigida. El niño y/o el acompañante realizan la elección.

Elaboración propia elaborada sobre la base de las observaciones realizadas en la biblioteca.

con el libro así se le dificulte la lectura. En cambio, cuando el protagonismo del acompañante es fuerte se puede dar en dos formas. Por ejemplo, se solicita que el niño participe activamente en la lectura, lea de manera compartida con el acompañante e interactúen durante el proceso de mediación; pero también, el efecto perverso que puede suceder es ubicar al niño como un receptor pasivo y observador silencioso en el momento de la lectura cuando el mediador se torna como único protagonista de la misma (observaciones realizadas en la sala a lo largo de las visitas).

En la siguiente tabla se presentan algunas precisiones sobre tipos de lectura identificados con respecto al tipo de lector asiduo y su impacto en el tipo de mediación que recibe el niño:

Tabla 4. *Relación entre el tipo de lector asiduo, las formas de lectura y la mediación*

Frecuentación	Tipos de lectura identificados
Usuario frecuente/ lector asiduo sin acompañante	Eligen sus lecturas o solicitan recomendación Lectura mediada por pares o mediadora Lectura autónoma Lectura colectiva Leen por sí mismos y le leen a otros Lectura repetida de un mismo texto La lectura es una práctica que crea vínculos dentro de la comunidad de lectores
Usuario frecuente/ lector asiduo con un acompañante	La elección de la lectura es más restringida, pero depende de la libertad que le otorgue el acompañante Lectura mediada por el acompañante Lectura autónoma Leen por sí mismos y le leen a otros

Elaboración propia elaborada sobre la base de las observaciones realizadas en la biblioteca.

4.2. Prácticas lectoras de niños asiduos a la biblioteca

Las prácticas de lectura tienen un componente lúdico, educativo y funcional. Son lúdicas porque pueden ser una forma de jugar y recrearse. Son educativas porque implican aprendizaje a nivel de los códigos de la sala y de los contenidos de los libros. Son funcionales porque se usan dentro y fuera de la sala, entonces tienen un impacto en la vida de los niños. Las prácticas evidencian que el interés de los niños está centrado, sobre todo, en la lectura de textos de literatura infantil y en un descubrimiento de temas que no conoce. En menor medida acuden a la sala para consultar textos que les pueden ayudar a realizar tareas escolares.

En las prácticas lectoras en la biblioteca estudiada hay ciertas acciones que permiten identificar cómo leen los lectores asiduos en función de tres categorías: (i) el uso que hacen del espacio, (ii) la manera cómo eligen las lecturas y (iii) las formas de leer que han creado dentro de su comunidad de lectores. Las categorías están interrelacionadas dado que la elección de un texto se realiza con un propósito y define maneras de leer. Por ejemplo, *la elección de la lectura* le demanda explorar los estantes porque está en búsqueda de un libro para leer con un amigo, eso determina *el uso del espacio* porque deben decidir si leen

sentados o parados, en la mesa o sobre los puffs; pero, además, determina *las maneras de leer* porque en este caso leerán de manera colectiva y no individual (observaciones realizadas en la sala a lo largo de las visitas).

Las prácticas lectoras que construye el lector asiduo son resultado de su experiencia de frecuentación de la sala. Se trata de un sentido de apropiación del espacio y las colecciones, de una relación significativa que el niño ha establecido con el libro y las mediadoras: «[...] tienen esos momentos de apropiación con el libro, que no quieren que alguien más lo toque» (mediadora 2, entrevista, 10 septiembre de 2016). El lector asiduo ha desarrollado el sentido de pertenencia a una comunidad, de manera que se compromete para preservar el buen funcionamiento de la sala, la conservación de los libros y su relación con las mediadoras y las personas que visitan el espacio. El sentido de apropiación le permite hacer uso del espacio de manera conveniente, de explorar el mobiliario y las colecciones, los estantes y los libros, respetando el orden de la sala e interiorizando las normas de convivencia. La apropiación hace referencia a la emoción que significa para el niño lector participar en una actividad de mediación de lectura, así como la afectividad que establece con la sala, los libros y las mediadoras. En ocasiones, el niño se convierte en un mediador y es él el que hace la lectura a otros niños que visitan la sala por primera vez: «también imitan lo que nosotros hacemos, que ellos también quieren leerles a los más pequeños, pero también en las actividades, empiezan a darles la bienvenida a las familias (mediadora 1, entrevista, 24 septiembre de 2016).

Con respecto al uso del espacio, las mediadoras explican que los niños perciben a la sala como un espacio nuevo que ofrece una variedad de libros y que brinda apertura para la libre elección de sus lecturas. Las características físicas de la sala, la disposición del mobiliario, su ambientación y el color blanco de las paredes generan en los niños una curiosidad, «[...] que los impulsa a querer conocer más y permanecer en la sala» (mediadora 2, entrevista, 10 septiembre de 2016). Existe una diferencia en el caso de los lectores asiduos porque hay niveles de asiduidad entre ellos, que es más visible entre los que frecuentan la sala casi a diario y los que solo asisten los fines de semana. En ambos casos, los niños se desplazan por los estantes en búsqueda de sus libros y un espacio para leer, pero en el primer caso los niños pueden utilizar cualquier espacio de la sala para leer y aseguran su comodidad de manera creativa porque esta seguridad para movilizarse en la sala se las brinda el conocimiento que tienen de este espacio. Por el contrario, en el caso de los lectores asiduos que solo asisten los fines de semana, los niños utilizan con mayor frecuencia las mesas o los puff tratando de ajustarse a las normas de la sala con las que se están familiarizando (observaciones realizadas en la sala a lo largo de las visitas).

La exploración de los estantes y los libros es una etapa previa y necesaria del proceso de elección de un libro que ocurre como un comportamiento repetitivo en los diferentes tipos de lectores, en algunos casos está vinculado al desconocimiento de los materiales de la sala y, en otros, a la necesidad misma de explorar un material nuevo o conocido: «El niño A llega corriendo, se dirige al estante de cuentos para niños, elige un libro de manera aleatoria, mira la contraportada, lo coloca en el estante, prosigue explorando otros libros» (observación, 27 agosto de 2016). En un primer momento, la exploración no es intencional, se realiza de manera aleatoria entre los estantes, pero se respeta el orden de los libros porque se reconoce su ubicación y la norma de que todo libro que sale del estante debe volver a él después de ser leído. El niño interpreta los símbolos de codificación colocados por las mediadoras en los libros (colores), busca estos símbolos en los estantes y ordena según la clasificación que se ha establecido en la sala: «Niña B se dirige al estante amarillo, coge un libro, lo abre y revisa página por página y lo coloca en su lugar. Repite la misma acción con otros libros (observación, 15 septiembre de 2016). Entonces, identificamos la primera práctica lectora: la *exploración cinética*¹⁰. El principal medio de conexión son el cuerpo, las manos y los desplazamientos que le permiten al niño conocer las colecciones y apropiarse de los libros y de la sala. Cuando el niño explora, su atención se centra a nivel del formato, en las características físicas del libro y las sensaciones que le produce entrar en contacto con él.

Las mediadoras identifican que la necesidad de una exploración cinética se presenta con mayor frecuencia en los niños de menor edad (entre 3 y 6 años) porque se encuentran permanentemente en proceso de descubrir el acervo de la sala. En cambio, los lectores asiduos mayores (más de 8 años) tienen la percepción de conocer el fondo de la sala, por lo que les resulta difícil distinguir las novedades, y suelen solicitar de manera explícita y directa que requieren un libro nuevo o diferente. Como afirma la mediadora 3, los niños utilizan la frase «yo ya me leí todo» (entrevista, 15 octubre de 2016).

A medida que el niño se entrena en sus formas de exploración va desarrollando habilidades como usuario de biblioteca que le permiten orientar su búsqueda a través de los estantes, sabe cómo discriminar las etiquetas y reconocer aquella que corresponde a su nivel de lectura y preferencia, siendo elementos orientadores de la elección. El niño asocia el color de las etiquetas

¹⁰ En un inicio de la investigación se denominó a este tipo de exploración como errática. Sin embargo, luego de la presentación de los hallazgos en el X Seminario de Investigación Educativa CISE-PUCP (Setiembre 2017), se ha redefinido el término a *exploración cinética* siguiendo la recomendación del bibliotecólogo Daniel David Arroyo Gonzáles, quien fue comentarista de la Mesa de Discusión sobre prácticas lectoras.

amarilla, verde y roja a las colecciones de ficción y la etiqueta celeste a la colección de libros informativos, por ejemplo. Una vez que el niño ha interiorizado este repertorio de variación de los colores de las etiquetas, comienza a orientar su exploración y hacerla cada vez más intencionada. Recién a este nivel, con su experiencia de lector, se puede considerar que el niño tiene un conocimiento básico del funcionamiento de la sala y la distribución de los libros en los estantes, de manera que la *exploración intencionada* es la segunda práctica de lectura identificada. Independientemente de la edad del niño, es la frecuentación a la sala la que influye en el desarrollo de estas habilidades, necesarias en la etapa inicial de la lectura en biblioteca. Por ejemplo, la mediadora 1 afirma que la exploración va más allá que simplemente mirar el libro y su portada, sobre todo la exploración implica una búsqueda minuciosa del contenido del libro y esta búsqueda se inicia muchas veces a nivel de la exploración de los formatos: «Porque tocan el libro, interactúan con él, lo intercambian, lo revisan, se ríen, o sea, están ahí. Porque entiendo que, para muchos de ellos, los formatos son totalmente nuevos, que para quién ya los conoce» (entrevista, 24 septiembre de 2016).

La práctica de la *exploración intencionada* varía en función del tipo de lector. En el caso de los lectores asiduos sin acompañante, desarrollan mayores habilidades: la búsqueda de lecturas predilectas y el conocimiento de material nuevo. Por ejemplo, «niña C solicita a la mediadora un libro que le gusta mucho y que está en doble dialecto (español-quechua), ubica el estante» (observación, 21 octubre de 2016). Las lecturas son elegidas como predilectas porque el niño conoce el material, lo ha seleccionado previamente en más de una ocasión y vuelve a él para abordarlo de manera diferente a través de una indagación continuada que se extiende a consecuencia de sus repetidas visitas a la sala y que se va enriqueciendo con cada experiencia de exploración. Cuando han llegado mediadoras nuevas a la sala han encontrado que los lectores asiduos no acompañados necesitan pasar por el proceso de *exploración intencionada* para ir en busca de sus lecturas favoritas. El conocimiento de material nuevo significa ir en búsqueda de lecturas que se consideran atractivas: «Ella se identifica más con ciertos libros. O sea, los pequeñitos. No se lo sentirá más fácil de usar. Entonces, así, ella tiene sus preferidos. O también los nuevos que han llegado, grandes, informativos, del cuerpo humano, de animales, de astronautas, del viaje al espacio. Esos también le llaman la atención porque tienen imágenes grandes y dentro tienen tarjetitas» (mediadora 3, entrevista, 15 de octubre de 2016).

Los niveles altos de exploración cinética e intencionada que se permiten en la sala promueven el *ejercicio libre de la lectura*, como lo sostiene la mediadora 2: «[...] nosotros no imponemos al niño que lea algo, sino que él mismo tiene

la posibilidad de sacar el libro que él vea que le guste más o que la imagen le atraiga más y poder sentarse. Elegir en qué mesa sentarse, elegir en qué silla sentarse y apreciar el libro» (entrevista, 24 septiembre de 2016). El niño no siente presión inmediata para elegir un libro ni para leer, sino que se respeta su curiosidad por descubrir y crear una relación con el libro que se facilita por el vínculo que establece el niño con un autor, un personaje, las ilustraciones o el mismo texto cuando puede leerlo él solo o cuando disfruta de una lectura mediada por otros. Así, el vínculo que se establece con un título, con un autor o un ilustrador es la tercera práctica de lectura en el repertorio de prácticas de un niño lector. El reconocimiento de un autor y de preferencias hacia su obra es una forma de estrechar lazos entre el autor y el lector: «Niño E entra en la sala buscando Andrez Nuez de José Watanabe. El niño reconoce la portada y título» (observación, 19 noviembre de 2016).

A pesar de que se respeta el proceso de exploración autónoma del niño, es necesario considerar paralelamente una orientación a demanda, sobre todo cuando el niño muestra desinterés o indecisión para acercarse a los estantes o cuando considera que conoce todo el fondo de la biblioteca y necesita un apoyo para explorar los textos de una manera diferente. Este *reconocimiento de la necesidad de orientación para la elección y la lectura de un libro* es la cuarta práctica lectora: «al llegar a la Sala, la niña F le solicitó a la mediadora que por favor la lleve al lugar en el que se encontraba la colección de libro del «Chimoc el perro peruano y sus amigos» porque es la colección que siempre lee desde su primera visita» (observación, 30 octubre de 2016). El rol del mediador es muy complejo porque la mediación consiste en «estar» y «no estar» presente en este proceso (mediadora 2, entrevista, 24 septiembre de 2016).

En el caso de los niños que vienen acompañados de sus familias, las formas de exploración varían en función del sujeto que explora, sea el niño o el acompañante. Los niños pueden acercarse al estante, observar durante momentos prolongados y seleccionar algunos libros para explorar, se dirigen frecuentemente a sus padres para pedir consejo y solicitarles que asuman el rol de mediador. En general, son los adultos quienes solicitan asesoría puntual de parte de la mediadora para realizar la exploración e inclusive para elegir un libro: «[...] no he escuchado tanto con los lectores asiduos, por ejemplo: «¿qué me recomienda leer?». No he escuchado eso, pero sí con las familias, sí con los niños visitantes, ¿señorita que puedo leer?» (mediadora 1, entrevista, 10 septiembre de 2016).

La demanda de orientación genera que los padres apliquen una suerte de restricción en la selección de los libros para sus hijos, ciñéndose a la edad como criterio primordial para la elección, limitando las posibilidades de ejercicio libre de la lectura que demandan sus hijos: «los padres por más que se diga que pueden

coger la que quieran, ellos los ciñen a «¡No!;No!;No! Tú solo la etiqueta amarilla» o «tú solo la etiqueta roja» (mediadora 1, entrevista, 24 septiembre de 16).

Se aprecia que, en general, los lectores asiduos tienen más posibilidades de realizar una exploración libre y completa de los libros, lo que les permite realizar el *ejercicio libre de la lectura*, la quinta práctica lectora identificada. Los niños que asisten acompañados suelen ser guiados por otros y no ejercen en su totalidad su rol de lector. Esta situación los lleva a desempeñarse como lectores pasivos, teniendo que pedir permiso permanentemente para explorar y elegir, a consecuencia del desconocimiento del acompañante sobre la importancia que tiene la exploración en el proceso lector. El acompañante no reconoce a la exploración como el primer paso para la elección de un libro y su posterior lectura: «la mamá seleccionaba los libros para el niño J, mientras él trataba de acercarse al estante» (observación, 10 diciembre de 2016).

La exploración también es necesaria para que los niños que perciben un avance en su nivel de lectura puedan elegir textos más complejos, este cambio en la elección se cristaliza cuando un niño considera que puede leer libros de otra colección; por ejemplo, el niño L solía leer un libro de etiqueta amarilla y demanda a la mediadora su consejo para elegir una pequeña novela del estante rojo» (observación, 25 noviembre de 2016). La complejidad reside en el aumento de la extensión del texto y sus formas narrativas, la aparición de palabras nuevas y el género. *La percepción del niño sobre un avance en su nivel de lectura* es la sexta práctica de lectura que se ha identificado. Esta percepción está relacionada con la curiosidad que manifiesta por conocer otros tipos de texto y de temáticas. Según la mediadora 1, la evolución en los niveles de lectura que alcanzan los niños es visible gracias al gusto que manifiestan hacia ciertos textos más complejos. Por su parte, la mediadora 2 cataloga a este grupo de niños curiosos por avanzar en su proceso de lectura como «sabios lectores».

Esta evolución no es exclusiva del niño lector, sino que impacta también en los compañeros que leen con él, lo que se puede denominar una suerte de transferencia del gusto lector; es decir, van en búsqueda de nuevos contenidos, imágenes, textos y un material extra que ahora pueden manejar de manera más funcional con el objetivo de disfrutar de la lectura y de compartir con miembros de su comunidad. *La transferencia del gusto lector* es la séptima práctica lectora identificada porque significa que el niño está en capacidad de recomendar a otro niño sobre lecturas que considera de calidad: «La niña S escoge los libros. Primero, toma un libro del sector de cuentos para niños, y lo deja en la mesa. Luego, vuelve a acercarse al estante y elige un libro que está en el atril. Le muestra ambos libros a la niña T y le recomienda» (observación, 10 diciembre de 2016).

Por último, la relación que establece el usuario con el libro cuando frecuenta la sala influencia las prácticas de lectura que puede realizar durante su permanencia en ella. Las mediadoras observan que las prácticas de lectura cambian en función de la representación que los usuarios tienen de la misma y de las experiencias de lectura que han vivido. La mediadora 1 considera que «las prácticas lectoras tienen que ver con el azar y la idea de que sea totalmente libre (entrevista, 24 septiembre de 2016). En ocasiones estas formas de pensar las prácticas de lectura chocan o se confrontan con la visión que tienen los padres sobre la lectura, dado que ellos les brindan modelos de qué leer, dónde leer, cuándo leer y cómo leer. Entonces, si el niño descubre formas de leer distintas o se interesa por otro tipo de lecturas opuestas a los modelos que le han brindado y no encuentra una apertura para explorar estas prácticas, esta situación le puede generar desinterés o limitar su curiosidad por interactuar con el libro y descubrir nuevas prácticas de lectura (mediadora 2, entrevista, 10 septiembre de 2016). En síntesis, las prácticas lectoras que desarrollan los niños implican un proceso de apropiación a nivel de la sala, mayores posibilidades de exploración y elección, reconocimiento de los materiales de lectura y su relación con las mediadoras.

5. CONCLUSIONES

La biblioteca infantil es un espacio donde el niño construye prácticas lectoras siempre que tenga un rol activo en la elección de los libros, se beneficie de las mediaciones de lectura, conozca diversos tipos de textos, tenga la posibilidad de hacer uso del espacio e interactuar con niños que frecuentan la sala. El proceso de exploración es fundamental para desarrollar prácticas de lectura y es una etapa necesaria en el proceso lector, inclusive puede ser considerada la primera práctica lectora que permite el acercamiento a los textos escritos. La mediación de lectura es una actividad necesaria en los programas de formación de lectores porque brinda acompañamiento permanente, ayuda al niño a vincularse con la sala y con otros lectores. El rol del mediador es complejo porque implica estar presente, y al mismo tiempo, ausente en el proceso de orientación y lectura de los libros.

Los indicadores que definen la apropiación de las prácticas lectoras en los usuarios de la biblioteca infantil estudiada son los niveles de exploración que puede alcanzar el lector asiduo, las formas de elección de un libro, así como las variadas maneras que existe para mediar las lecturas.

Los niños menores de 6 años que aún no acuden a la escuela primaria desarrollan también prácticas lectoras iniciándose en la lectura e interpretación de las ilustraciones de los libros. Además, necesitan el acompañamiento

del mediador con la actividad de lectura en voz alta porque tienen la oportunidad de escucharlo leer. Involucrar a los padres de familia es indispensable en este proceso, de manera que se les pueda dar orientaciones para que ellos participen de los procesos de exploración, elección y mediación de las lecturas.

El niño lector deviene con el tiempo un mediador de lectura y replica esta práctica en otros espacios. El ejercicio libre de la lectura es un derecho de todo niño lector.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliagas, C. (2009). Aprendiendo a leer y a escribir con la canguro. En D. Cassany (ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 165-177). Barcelona: Paidós Educador.
- Alzola, N. e Iturrioz, I. (2016). Del regazo a la palabra. *Cuadernos de Pedagogía*, (463), 23-26.
- Cajaio, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En Ministerio de Educación Nacional (ed.), *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (pp. 53-61). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Casa de la Literatura Peruana, Minedu (2016). *10 años del Plan Lector: experiencias en la escuela. Reflexiones sobre la normativa*. Lima: Casa de la Literatura Peruana.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D. Cassany (ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Barcelona: Paidós Educador.
- Escardó, M. (2012). Cuidando el proceso lector desde las bibliotecas. *Ibersid*, 6, 53-62.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2007). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. (2011). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno.
- Marlasca, B. (2015). El papel de la biblioteca pública en la formación de lectores. En S. Sánchez-García, S. Yuvero (eds.), *Las bibliotecas en la formación del hábito lector* (pp. 91-126). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martin, C. D. y Ebrahim, H. B. (2016). Teachers' discourses of literacy as social practice in advantaged and disadvantaged early childhood contexts. *South African Journal of Childhood Education*, 6(2), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4102/sajce.v6i2.454>

- Munita, F. (2015). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura* (Tesis para optar el grado de doctor). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Ortega, P. (2006). Comunidades y trayectorias de lectura en la biblioteca pública. Un estudio etnográfico en el municipio de Chalco, Estado de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), enero-marzo, 293-315.
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petite, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.
- Reyes, Y. (2008). La biblioteca para los que «no saben leer»: acceso a libros y lecturas en la primera infancia. En R. E. Bonilla, D. Goldin y R. Salaberría (eds.), *Bibliotecas y escuelas: retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento* (pp. 209-238). México, D.F: Océano Travesía.
- Rodríguez, S. (2014). *Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales del lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Salaberría, R. (2009). Biblioteca escolar y bibliotecas públicas. En R. E. Bonilla, D. Goldin y R. Salaberría (eds.), *Bibliotecas y escuelas: retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento* (pp. 445-462). México, D.F: Océano Travesía.
- Slaby, M.H. (2014). *Children's public library use and kindergarten literacy readiness in the state of Maryland* (Thesis of Master of Library Science). University of Maryland, Estados Unidos.
- Spedding, S., Harkins, J., Makin, L. y Whiteman, P. (2007). *Investigating children's early literacy learning in family and community contexts. Review of the related literature*. Adelaida, Australia: Office of Early Childhood and Statewide Services. Department of Education and Children's Services. Recuperado de https://www.education.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/learning_together_lit_review.pdf
- Yuvero, S. (2015). Lectura, bibliotecas y espacios lectores. En S. Sánchez-García y S. Yuvero (eds.), *Las bibliotecas en la formación del hábito lector* (pp. 9-24). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Rotaciones y niveles de razonamiento, según el modelo de Van Hiele: resultados de una experiencia

MERCEDES MARITZA SARRÍN SUÁREZ*

Escuela Superior de Guerra Aérea - Perú

Recibido el 28-02-17; primera evaluación el 29-06-18; segunda evaluación el 12-07-18;
tercera evaluación el 19-11-18; aceptado el 08-02-19

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa de diseño etnográfico, realizada con ocho (8) estudiantes de 5° grado de educación secundaria de la Institución Educativa Fernando Belaúnde Terry de Ate. El objetivo de la investigación es conocer el desarrollo del pensamiento geométrico en el tema rotaciones, según el modelo Van Hiele. La recolección de datos se realizó mediante un seguimiento al desarrollo de las actividades programadas en el módulo de aprendizaje de rotaciones diseñado según el modelo Van Hiele, la prueba formativa de respuestas abiertas y la entrevista mixta. Los resultados muestran que los estudiantes, en su mayoría, exhibieron características del nivel 2 (análisis) con un buen camino hacia la adquisición de características del nivel 3 (clasificación).

Palabras clave: pensamiento geométrico, módulo de aprendizaje de rotaciones, modelo de Van Hiele.

Rotations and Levels of Reasoning, according to the Van Hiele model: Results of an Experience

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative research of ethnographic design, carried out with eight (8) students of fifth grade of the Fernando Belaúnde Terry secondary school of Ate, the objective of the investigation was to know the

* Licenciada y bachiller en Educación en la Universidad Nacional Federico Villarreal, segunda especialidad en Tecnología Educativa y maestría en Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Asesora docente de la Escuela Superior de Guerra Aérea del Perú y en Enseñanza en Instituciones Educativas Públicas especialidad Matemática. Correo: mercedessarrin@gmail.com



development of the geometric thought of rotations in the students, according to the Van Hiele model. The data collection was done through a follow up to the development of the activities programmed in the rotation-learning module designed according to the Van Hiele model, the formative test of open answers and the mixed interview. The results show that students mostly exhibited characteristics of level 2 (analysis) with a good path towards the acquisition of characteristics of level 3 (classification).

Keywords: geometric thought, module of learning of rotations, Van Hiele model.

Rotações e níveis de raciocínio, de acordo com o modelo de Van Hiele: resultados de uma experiência

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa do desenho etnográfico, realizada com oito (8) estudantes de quinta série do ensino secundario da Instituição Educacional Fernando Belaúnde Terry de Ate, com o objetivo de conhecer o desenvolvimento do pensamento geométrico dos estudantes nas rotações, de acordo com o modelo de Van Hiele. A coleta de dados foi realizada por meio do acompanhamento do desenvolvimento das atividades programadas no módulo de aprendizado de rotações elaborado de acordo com o modelo de Van Hiele, o teste de formação de respostas abertas e a entrevista mista. Os resultados mostram que a maioria dos alunos exibiu características de nível 2 (análise) com um bom caminho para a aquisição de características do nível 3 (classificação).

Palavras-chave: pensamento geométrico, módulo de aprendizagem de rotações, modelo de Van Hiele.

1. INTRODUCCIÓN

El problema de la enseñanza de la matemática siempre ha sido un tema crucial para los docentes. Al respecto, estudios como el de Hernández y Villalba (como se citó en Vargas y Gamboa, 2013) indican que, «en los cursos de geometría, se presenta al estudiante un producto final y ya terminado, lo cual no da lugar a que él tome un papel activo en el desarrollo de su conocimiento matemático; además, no propicia el fomento de la creatividad y del aprendizaje significativo en el estudiante» (p. 76).

No obstante, los docentes siempre han mostrado preocupación para mejorar la didáctica y conducir a sus estudiantes a un buen aprendizaje de la geometría. Tanto es así que los esposos Pierre Van Hiele y Dina Van Hiele-Geldof, por la década de 1950, se preocuparon porque sus estudiantes no entendían lo que se les explicaba y realizaron una investigación, con los mismos, sobre el desarrollo del pensamiento geométrico y su contribución en la mejora de la calidad de sus razonamientos.

Bajo estos acontecimientos y siendo un tema que atañe a nuestra sociedad actualmente, el presente trabajo de investigación se basa en la didáctica de la geometría y forma parte de los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo para culminar la tesis de doctorado. El presente informe aborda la investigación que estuvo dirigida a la enseñanza de la geometría y al aprendizaje de los estudiantes del 5° B, VII ciclo de la Educación Básica Regular (EBR) de la institución educativa (IE) Fernando Belaúnde Terry del distrito de Ate en la ciudad de Lima (Perú), del programa Jornada Escolar Completa, en torno al desarrollo del pensamiento geométrico sobre movimientos rígidos en el plano de transformaciones geométricas, mediante la aplicación de un módulo de aprendizaje organizado con actividades diseñadas bajo el modelo de Van Hiele y el cumplimiento de las fases de aprendizaje para una didáctica adecuada de la geometría, a fin de facilitar el razonamiento geométrico en los estudiantes en el tema en estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Pensamiento geométrico

Según Musser y Burger (1996), (como se citó en Gutiérrez, s/f), sobre el pensamiento geométrico, han propuesto describirlo a través de niveles de madurez que se van alcanzando de manera graduada, de acuerdo al avance en la estructura del conocimiento. Para ello, propone cinco niveles: nivel 0, visualización;

nivel 1, descripción; nivel 2, de relaciones; nivel 3, de deducción; y, finalmente, nivel 4, de axiomatización. Estos niveles se van dando paulatinamente en el estudiante y requieren de un escenario didáctico que los favorezca.

Asimismo, sobre el desarrollo del razonamiento, Jaime y Gutiérrez (1990) exponen lo siguiente:

En general, el proceso de desarrollo del razonamiento no puede enmarcarse en los límites de un curso escolar. La adquisición de los niveles superiores, en particular del 3 y el 4 suele ser un proceso de varios años, por lo que no es de extrañar que al terminar el curso los estudiantes sigan estando en el mismo nivel que al principio, si bien estarán más cerca de poder lograr el nivel superior (p. 337).

2.2. Módulo de aprendizaje

Martínez-Salanova (s/f) expone en su blog que «según Bruner, la teoría de la Instrucción se ocupa de prescribir sobre la forma como debemos encarar la enseñanza para lograr un mejor aprendizaje» (párr. 2). Bruner, citado por Martínez-Salanova, sostiene que se ha tomado el concepto de módulo de instrucción para definir al módulo de aprendizaje. Al respecto, Yukavetsky (2003) afirma que «un módulo instruccional es un material didáctico que contiene todos los elementos que son necesarios para el aprendizaje de conceptos y destrezas al ritmo de la estudiante y sin el elemento presencial continuo del instructor» (p. 1). En este sentido, un módulo de aprendizaje es la colección de las actividades presentadas por la docente para cada una de las fases de aprendizaje.

2.3. Guías de instrucción programada

Heinz y Schiefelbein (2003) indicó que «en la instrucción programada, el alumno adquiere (autónoma e individualmente) conocimientos y habilidades (establecidos previamente) con la ayuda de textos programados en pequeños pasos (etapas) de aprendizaje» (p. 91).

2.4. El modelo de Van Hiele

Fouz (2005), a partir de algunas ideas previas al modelo y referidas a los estudiantes, basadas en la experiencia del trabajo del matrimonio Van Hiele, señala lo siguiente:

El aprendizaje de la Geometría se hace pasando por unos determinados niveles de pensamiento y conocimiento», «que no van asociados a la edad» y «que

solo alcanzado un nivel se puede pasar al siguiente» [...]. Podemos señalar entre otras que, en la base del aprendizaje de la Geometría, hay dos elementos importantes «el lenguaje utilizado» y «la significatividad de los contenidos». Lo primero implica que los niveles, y su adquisición, van muy unidos al dominio del lenguaje adecuado y, lo segundo, que solo van a asimilar aquello que les es presentado a nivel de su razonamiento. Si no es así, se debe esperar a que lo alcancen para enseñarles un contenido matemático nuevo (pp. 67-68).

2.4.1. Características del modelo

Gutiérrez y Jaime (1998) indican que el modelo es descriptivo y prescriptivo. Por un lado, es descriptivo en tanto que intenta explicar cómo razonan los estudiantes. Esto se hace a través de la definición de cinco niveles de razonamiento. Por otro lado, es prescriptivo porque da unas pautas a seguir en la organización de la enseñanza para lograr que los estudiantes progresen en su forma de razonar. Esto se lleva a cabo mediante la consideración de cinco fases de aprendizaje.

2.4.2. Propiedades del modelo de Van Hiele

Sanz (2001) (como se citó en Blanco, 2015) sostiene que el modelo de Van Hiele contiene las siguientes propiedades:

Secuencial: Una persona debe recorrer los niveles en orden. Para tener éxito en un nivel el estudiante tiene que haber adquirido las estrategias de los niveles precedentes.

Progresivo: El progreso de un nivel a otro depende más del contenido y métodos de instrucción que de la edad.

Intrínseco y extrínseco (explícito/implícito): Los objetos inherentes (o implícitos) en un nivel pasan a ser objetos de estudio explícitos en el nivel siguiente.

Lingüístico: Cada nivel tiene sus propios símbolos lingüísticos y sus propios sistemas de relaciones entre símbolos.

Desajuste: Si el profesor, los materiales empleados, el contenido, el vocabulario, etc. están en un nivel superior al del estudiante, este no será capaz de comprender lo que se le presente y no progresará (p. 2).

2.4.3. Niveles de razonamiento geométrico de Van Hiele

El modelo de Van Hiele ayuda a explicar cómo, en el proceso de aprendizaje de la geometría, el razonamiento geométrico de los estudiantes transcurre por una serie de niveles. Para dominar el nivel en que se encuentra y así poder pasar al nivel inmediato superior, el estudiante debe cumplir ciertos procesos de logro y aprendizaje (Vargas y Gamboa, 2013, p. 81).

Al respecto, Aravena y Caamaño (2013) expresan a detalle cada uno de dichos niveles:

Nivel 1. Reconocimiento: Es el nivel más elemental de razonamiento, los estudiantes perciben las figuras geométricas en su totalidad, pudiendo incluir atributos irrelevantes en las descripciones que hacen.

Nivel 2. Análisis. Es en este nivel donde se presenta por primera vez un tipo de razonamiento, que podría llamarse *matemático*. Los estudiantes son capaces de descubrir y generalizar propiedades, a partir de la observación y la manipulación.

Nivel 3. Clasificación: En este nivel los estudiantes pueden entender que unas propiedades pueden deducirse de otras y adquieren la habilidad de conectar lógicamente diversas propiedades de la misma o de diferentes figuras.

Nivel 4. Deducción formal: El estudiante logra la capacidad de razonamiento lógico matemático y una visión globalizadora del área que se esté estudiando (p. 149).

2.4.4. Fases de aprendizaje en el modelo de Van Hiele

Por otro lado, Gutiérrez y Jaime (como se citó en Lobo, 2004) detallan cinco fases del modelo que le competen al docente de la siguiente manera:

Fase 1 información: Al iniciar el estudio de un tema, el profesor informa sobre el campo de investigación a trabajar, los problemas a resolver e indaga los conocimientos previos y el nivel de razonamiento del grupo.

Fase 2 orientación dirigida: Los estudiantes exploran el campo de investigación mediante una serie de actividades dirigidas al descubrimiento y aprendizaje de los conceptos y propiedades fundamentales del área de estudio, para ello se han diseñado actividades de instrucción programada que conforman el módulo de aprendizaje.

Fase 3 explicitación: Se basa en el diálogo entre los estudiantes con intervenciones del profesor cuando sea necesario, a fin de conseguir que las experiencias adquiridas se unan a los símbolos lingüísticos precisos dentro de las características del nivel de razonamiento respectivo.

Fase 4 orientación libre: Los estudiantes aplican sus nuevos conocimientos a investigaciones posteriores sobre el tema de estudio, para ello se asignan tareas que preferiblemente lleven a diferentes soluciones.

Fase 5 integración: El profesor resume el campo explorado con la finalidad de lograr que los estudiantes integren en su red de conocimientos las habilidades de razonamiento adquiridas. (p. 4)

2.4.5. *Descriptores generales evaluados de los niveles de Van Hiele en Rotaciones*

Basado en los descriptores generales de los niveles de Van Hiele, Gutiérrez, Jaime y Fortuny (1991), quienes organizaron un listado inicial de los descriptores específicos, se adaptó los descriptores o procesos claves para los niveles de las rotaciones, que a continuación se detalla.

- *Nivel 1 reconocimiento:* Identifica una figura por su forma y apariencia, clasifica recortes de figuras, no comprende las propiedades de las figuras. A partir de ejemplos de arquitectura, en este caso figuras geométricas de la cultura Inca, arte de la cultura árabe y de Escher. El estudiante indica la presencia de elementos geométricos rotados y comprende, de manera empírica, que la rotación preserva distancias y el ángulo de rotación y demuestra, de manera física, propiedades de isometría. En este nivel, el estudiante identifica que dos figuras rotadas en el plano son congruentes, pero no es capaz de conocer o explicar propiedades de la figura y no precisa el lenguaje básico geométrico. Puede mencionar el cambio de posición o expresar «ha girado» en vez de utilizar la terminación «rotación» sin identificar las condiciones de la misma.
- *Nivel 2 análisis:* El objetivo de este nivel es establecer los elementos necesarios para caracterizar la isometría, identificando y analizando partes y propiedades particulares de una figura rotada, y percibir los componentes y propiedades de la rotación (condiciones necesarias). De manera informal, se puede describir la rotación por sus propiedades, pero no ser capaz de relacionar unas propiedades entre sí. Puede establecer relaciones entre las figuras u objetos a través de la manipulación experimentación, pero no se puede realizar clasificaciones de figuras a partir de sus propiedades, ni deducir propiedades, (tomadas como premisas) de otras, porque se percibe cada una de ellas en forma aislada pero no se puede relacionar con las demás. Esta demostración es netamente empírica y de observación, ya que el estudiante no es capaz de elaborar definiciones, pero sí entenderlas con una estructura sencilla.

Los estudiantes identifican, por experimentación, que una rotación es obtenida rotando una figura en torno a un punto de giro. En este momento, se desea que los estudiantes puedan identificar los elementos que componen la rotación de forma aislada: un punto por el cual gira la figura y un ángulo que determina un giro. Del mismo modo, pueden probar en algunos puntos de la figura rotadas para identificar el centro de rotación como mediatriz y el punto del centro de rotación a la imagen para comprobar la igualdad de distancias entre cualquier punto y su respectiva imagen.

Jaime y Gutiérrez (1990) afirman que «para un estudiante del nivel 2, demostrar consiste, simplemente, en comprobar que la afirmación es cierta en unos pocos casos, incluso en uno solo, haciendo mediciones oportunas con alguna herramienta. Esto le bastará para aceptar la veracidad de la afirmación» (p. 313).

- *Nivel 3 clasificación:* Consigue construir interrelaciones entre las figuras, reconociendo propiedades que derivan de otras. Las definiciones (condiciones necesarias y suficientes) adquieren significado, pero el razonamiento lógico sigue basado en la manipulación. Asimismo, el alumno no comprende el sistema axiomático de las matemáticas, solo sigue demostraciones, aunque no pueda entenderlas en globalidad, por lo que no organiza secuencias de razonamiento lógico y solo pueden llevar a cabo las inferencias simples por sí mismas, pero el razonamiento lógico sigue basado en la manipulación.
- *Nivel 4 deducción formal:* Aquí, el nivel de precisión que el estudiante tiene constituye una condición que le permite estudiar, comprender y aplicar los procesos de la matematización. Es decir, comprenderá la elaboración de algunos procesos de matematización. Realiza deducciones y demostraciones lógicas y formales, comprende y maneja las relaciones entre propiedades, entiende la naturaleza axiomática de las matemáticas, realiza pruebas formales matemáticas y entiende que a través de diferentes demostraciones puede llegar a los mismos resultados. Del mismo modo, los estudiantes matematizan situaciones problemáticas como parte del proceso de solución del problema final y contribuyen a la elaboración y reconocimiento de las partes rotadas mediante el cumplimiento de propiedades demostradas.

2.5. Rotaciones

En su obra, Wagner (1993) expuso:

Fijemos un punto O en el plano Π ahora orientado (como la tradición recomienda, la dirección positiva es anti-horaria). Dado un ángulo α , la rotación de centro O y la amplitud α es la transformación que a cada punto A del plano Π asocia el punto A' de modo que se tiene el segmento OA' = al segmento OA , el ángulo $\angle AOA' = \alpha$ y el sentido del punto A' para el punto A (alrededor de O), positivo (figura 1).

Para cualquier k entero, las rotaciones de amplitudes $\alpha + 360^\circ$ son idénticas. En particular, para $0^\circ \leq \alpha < 360^\circ$, la amplitud de rotación $-\alpha$ es igual a amplitudes de rotación $360^\circ - \alpha$. Una rotación es una isometría y, por tanto, transforma recta en rectas.

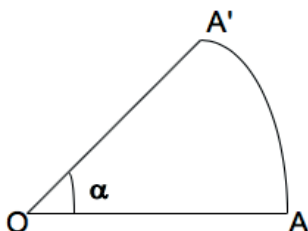


Figura 1. Rotación del segmento OA mediante el ángulo α

Se define, entonces: sea un punto O del plano y un ángulo orientado α , el giro de centro O y un ángulo α es una aplicación del plano en sí mismo $C(O, \alpha): \Pi \rightarrow \Pi$ tal que: $G(O, \Pi)(A) = A'$ si y solo si $d(O, A) = d(O, A')$ y $\sphericalangle AOA' = \alpha$, para todo A perteneciente a Π . Toda simetría central es una isometría (p. 72).

2.6. Isometrías

Respecto a las isometrías, Coxeter y Greitzer (1967) explicaron lo siguiente:

En particular, la geometría euclidiana se caracteriza por el grupo de similitudes; estas son transformaciones que preservan el ángulo. Un caso especial importante de una similitud es una isometría. Esta es una transformación de preservación de longitud tal como una rotación o, en particular, un medio giro. Las isometrías están en la parte inferior de la idea familiar de congruencia: dos figuras son congruentes si y solo si uno puede ser transformado en el otro por una isometría (p. 80).

2.7. Evaluación formativa

La Agencia de Calidad de la Educación (s/f) indica que:

La evaluación formativa se basa en un proceso de evaluación continuo que ocurre durante la enseñanza y el aprendizaje, basado en la búsqueda e interpretación de evidencia acerca del logro de los estudiantes respecto a una meta. Esto permite que el docente pueda identificar dónde se encuentran los aprendices, conocer qué dificultades enfrentan en su proceso de aprendizaje y determinar qué es lo que sigue y hacia dónde deben dirigirse para cerrar la brecha entre el conocimiento actual y las metas esperadas y cuál es el mejor modo de llegar hasta ahí (párrafo 3).

3. METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación fue examinar cómo es el desarrollo del pensamiento geométrico y el progreso de los niveles de Van Hiele, en el grupo experimental de estudiantes del VII ciclo de la EBR, de la IE Fernando Belaúnde Terry de Ate, aplicando actividades propuestas en el Módulo de Aprendizaje Transformaciones Geométricas, Sección Rotación, para ubicar los niveles de Van Hiele correspondientes en la prueba formativa y determinar el logro de aprendizaje.

La metodología de trabajo fue cualitativa, desde un paradigma interpretativo de corte transversal. La perspectiva epistemológica básica desde la cual se realiza la indagación se refiere a un diseño etnográfico escolar y es la que ha direccionado la investigación y ha guiado el tipo de instrumento y técnicas a utilizar, los que sirvieron de sustento para atender al problema planteado. Para evidenciar el progreso de los niveles de Van Hiele, se complementó con otro instrumento adicional de la investigación cuantitativa, como fue la prueba de comprobación de respuestas abiertas, permitiendo, de esta manera, medir el progreso de los niveles de Van Hiele y responder a la pregunta de investigación. La metodología empleada fue adecuada de acuerdo a los conceptos de los siguientes autores:

Rodríguez, Gil y García (1999), en su obra, exponen:

Como quinta condición nos encontramos con la utilización de instrumentos en el proceso de realizar una etnografía. Los registros de las observaciones y de las entrevistas son la base del trabajo etnográfico, pero pueden utilizarse otros instrumentos tales como cuestionarios.

La utilización de la cuantificación cuando sea necesario se constituye en la sexta condición de una etnografía educativa. La cuantificación no es el punto de inicio, ni el objetivo último. Tanto la instrumentación como la cuantificación han de entenderse como procedimientos empleados para reforzar ciertos tipos de datos, interpretaciones o comprobación de hipótesis de distintos grupos (p. 46).

Asimismo, Gürtler y Günter (2007) mencionan que Los trabajos de Barton y Lazarsfeld (citados por Erzberger y Kelle, 2003) provocan un cambio importante de la investigación cualitativa. Por su función de «estudio previo», para posteriores estudios cuantitativos (vea también Mayring, 2001), la investigación cualitativa recibe aprecio como instrumento importante de investigaciones científicas.

3.1. Técnicas e instrumentos

Las técnicas para recoger la información del diseño etnográfico escolar que se aplicaron fueron: la encuesta, la observación y la entrevista semiestructurada (mixta) y sus correspondientes instrumentos: el cuestionario, la ficha de observación y el guion de entrevista.

Las técnicas para recoger los datos y medir los niveles de razonamiento fueron las siguientes: una evaluación de entrada, una evaluación formativa y una entrevista semiestructurada (mixta). Los instrumentos utilizados fueron: una prueba de entrada, una prueba de comprobación y un guion de entrevista mixta. La prueba de comprobación fue la misma que la prueba de entrada, en virtud de que, en la prueba de entrada, los estudiantes demostraron no conocer el tema ni demostrar la adquisición de los niveles esperados en rotaciones. Asimismo, sobre los reactivos, se les asignó el mayor peso a los reactivos que contienen el nivel 3 porque es el nivel deseado por los docentes al culminar el 5° de secundaria, y se consideró tres reactivos y otra de opción de niveles 2 o 3. Respecto al nivel 2, cuyas características generalmente son adquiridas por los estudiantes de 5° de secundaria, se le otorgó mayor peso que al nivel 1. En el nivel 4, se consideraron dos reactivos para comprobar si habían incursionado en la abstracción y el método axiomático y se demostró que sus características no fueron adquiridas en su mayoría. Los puntajes ponderados de cada nivel se suman para obtener el puntaje total, como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1. *Matriz de instrumento de recolección de datos de la prueba de entrada formativa*

Niveles de Van Hiele	100%	Peso: 20	Nº de reactivos/ puntaje	Instrumento
Nivel 1	10%	2	1(2)	Cuestionario de respuestas abierta y una mixta (9)
Nivel 2	20%	4	2(2)	
Nivel 3	30%	6	3(2)	
Nivel 4	20%	4	2(2)	
Nivel 2 y 3	10%	2	1(2)	
Nivel 3 y 4	10%	2	1(2)	

Fuente: Elaboración propia, basada en los procesos de razonamientos clave de Gutiérrez y Jaime (1998, p. 32).

- La prueba de entrada y de comprobación fue un cuestionario con diez reactivos de respuestas libres, que dieron lugar a justificaciones o comentarios. La tabla 2 muestra los reactivos y sus correspondientes niveles de

razonamiento. Se aprecia, del mismo modo, que hay reactivos que tienen hasta dos niveles de razonamiento. Esto se debe a que un mismo reactivo puede contener las características de los procesos de razonamiento clave que le compete a dos niveles o más.

Tabla 2. *Reactivos y niveles de razonamiento de la prueba formativa de Rotaciones*

Reactivos N°	Niveles de razonamiento
9	1: Reconocimiento
1, 8	2: Análisis
2	2 y 3: Análisis y clasificación
4, 6 y 10	3: Clasificación
7	3 y 4: Clasificación y deducción formal
3,5	4: Deducción formal

Nota: En la elaboración de los reactivos se ha tenido en cuenta las características de los niveles de razonamiento en cada nivel de Van Hiele y sus procesos claves correspondientes.

La evaluación del cuestionario de respuestas libres siguió las pautas del trabajo de investigación de Jaime y Gutiérrez (1993), quienes indican que un ítem de respuesta libre puede ser contestado en distintos niveles de Van Hiele [...]. Esta variedad de posibilidades hace que, a la hora de evaluar una respuesta, primero se deba determinar el nivel de razonamiento en el que se ha respondido y después se deba analizar la calidad de la respuesta de la perspectiva del nivel que se considera, teniendo en cuenta tanto su precisión matemática como el empleo del nivel de razonamiento en cuestión.

Este doble análisis de las respuestas (de nivel de razonamiento y de corrección matemática) lleva a establecer siete tipos de respuestas, de las cuáles solo emergen en este trabajo los siguientes tipos:

Tipo 5. Respuestas bastante completas, pero matemáticamente incorrectas, que reflejan claramente la utilización predominante de un nivel de razonamiento. La incorrección de las respuestas pudo deberse a errores matemáticos o que siguen una línea de trabajo que no lleva a la solución del problema planteado, pero cuyos procesos de razonamiento son válidos.

Tipo 6. Respuestas bastante completas y matemáticamente correctas que reflejan claramente la utilización predominante de un nivel de razonamiento determinado. Se trata de respuestas claras y correctas, pero que no están completas porque no llegan a resolver el problema totalmente, porque hay «saltos» en el razonamiento deductivo seguido, porque tiene pequeños errores, etc.

Tipo 7. Respuestas matemáticamente correctas y completas que reflejan claramente la utilización de un nivel de razonamiento determinado. La ponderación de cada tipo de respuesta guarda relación con los intervalos del segmento $[0,100]$, fijados para los grados de adquisición de los niveles. Como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. *Ponderación de los diferentes tipos de respuesta*

Tipo	1	2	3	4	5	6	7
Ponderación (%)	0	20	25	50	75	80	100

Fuente: Jaime y Gutiérrez (1993, p. 269).

Asignada la ponderación, se ubica el porcentaje en un intervalo porcentual, para fijar los grados de adquisición de los niveles, como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. *Límites razonables para los diferentes grados de adquisición*

Grados de adquisición	Porcentajes
Nula	$0\% \leq Gr \leq 15\%$
Baja	$15\% < Gr < 40\%$
Intermedia	$40\% \leq Gr \leq 60\%$
Alta	$60\% < Gr < 85\%$
Completa	$85\% \leq Gr \leq 100\%$

Fuente: Jaime y Gutiérrez (1993, p. 226).

- Un guion de entrevista para ser aplicado en la fase estructurada de la entrevista semiestructurada (mixta) a los estudiantes, cuyos resultados no fueron los esperados, siendo además una alternativa para descubrir respuestas libres encubiertas, lo que dio la posibilidad de la ubicación del nivel correspondiente que fue verificado *in situ* mediante ejemplos y contraejemplos propuestos espontáneamente en su fase no estructurada.

3.2. Procedimiento

El estudio de la Rotación inició con la observación participante. El investigador, para ser aceptado y ser parte de ellos, socializó con el grupo investigado entablando conversaciones de interés y preferencias de los estudiantes y así poder definir sus características y comportamientos que se deben tener en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje, se tomó un interés especial en hacer participar a los estudiantes más callados.

Gozó de observación directa a los estudiantes, durante el proceso de aprendizaje y en el análisis de discusiones colectivas que se producían en el equipo de trabajo, para observar el pensamiento geométrico, crítico y reflexivo, que brindaban los estudiantes a preguntas retadoras, teniendo en cuenta las fichas de observación y sus documentos personales de progreso de cada clase, plasmados en los cuadernos de campo e historias de vida. La acción participante es la segunda etapa del método hubo entrevistas mixtas cuando la evaluación formativa y sumativa no eran respondidas como se esperaba y en algunos casos cuando hubo ejercicios que no comprendía.

Finalizando el recojo de la información, se realizó la triangulación que constituyó el proceso básico para la validación de los datos en cuanto a las fichas de observación, el cuaderno de campo y fichas del participante.

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje que aplica el Modelo de Van Hiele, se siguió el modelo cualitativo de Katayama (2014) que demandó aplicar una comparación constante, que abarque los siguientes aspectos:

-*Comparación de datos y construcción de categorías*, teniendo como base categórica el modelo de Van Hiele y sus cuatro categorías se compara resultados de entrevistas y resultados de los reactivos de ejercicios y de la prueba formativa.

-*Contrastación de las categorías*, se contrasta el nivel o categoría de Van Hiele con el desarrollo del pensamiento geométrico correspondiente a la descripción del proceso de actividades realizadas, respuestas de reactivos en evaluaciones y durante las entrevistas, donde se tuvo un cuidado especial el lenguaje matemático utilizado.

-*Delimitación teórica*, se da solo en los cuatro niveles de Van Hiele, puesto que son los únicos que le corresponden a la EBR, VII ciclo.

-*Saturación*, la saturación se refiere a dar respuesta, cuando ya no se tiene acceso a otros datos que contribuyen al logro del ascenso de la ubicación de los niveles de Van Hiele, teniendo presente que el avance de los niveles depende mucho de la práctica de actividades que realiza el estudiante y que se satura de la misma manera que se satura la teoría que se está desarrollando, es decir el cumplimiento de las propias características que posee cada nivel de Van Hiele para el paso de un nivel a otro.

En las sesiones de aprendizaje, previamente se dejaron tareas como buscar algunos conceptos relacionados con las rotaciones: sentido de rotaciones de ángulos, rotaciones de ángulos cuadrantales y otros, con el objetivo de que recuerden algunos conceptos que posiblemente conocían. A continuación, se recogió, de los estudiantes, los conocimientos previos y se les aplicó una prueba de entrada. Para llevar a cabo el desarrollo del pensamiento geométrico, se aplicó el Módulo de Aprendizaje de Rotaciones que incluye guías de

instrucción programada, con actividades diseñadas de acuerdo a los niveles y fases de Van Hiele cuya finalidad era promover el alcance de un nuevo nivel en los estudiantes y el logro del aprendizaje del tema en estudio para el cual se aplicó la evaluación formativa. Las respuestas de las pruebas se clasificaron en diferentes niveles y para suministrar el grado de adquisición alcanzado por los estudiantes, se calculó la media aritmética de las ponderaciones asignadas a cada uno de los niveles asignados. Finalmente, ubicados los grados de adquisición (Gr) de la prueba de comprobación, se realizó un análisis estadístico descriptivo como lo es la media aritmética de los resultados obtenidos en dichas pruebas, de entrada y de salida o comprobación, para confrontar su evolución.

La investigación fue cualitativa porque se quiso comprender la razón de por qué los estudiantes no aprenden las Rotaciones. Así, Mejía (como se citó en Katayama, 2014) nos indica que «la investigación cualitativa estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por este [...]. Entre la principal fortaleza del método cualitativo está el que rescata al ser humano como centro de la reflexión, al tiempo que brinda una comprensión integral de este» (p. 43).

Con relación a la Geometría, Shaughnessy (como se citó en Goncalves, 2006) nos dice que:

Específicamente en el área de Geometría, es necesario que se sitúe a los alumnos como seres pensantes frente a su propio pensamiento y se promueva una autorreflexión sobre su saber matemático o, en este caso, sobre su saber geométrico, no como un saber estático, perfecto y cristalizado, sino muy al contrario, como un saber dinámico, imperfecto y nebuloso, es decir, como un saber en acción (p. 85).

El Módulo de Aprendizaje de Rotaciones fue un material didáctico que permitió a los estudiantes darles un saber en acción promoviendo la autorreflexión; en tanto que las entrevistas mixtas permitieron a la docente conocer la manera de pensar de los estudiantes y actuar en el instante.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la aplicación de las herramientas de investigación antes mencionadas, se presentan los siguientes hallazgos. La aplicación de la entrevista semiestructurada (mixta) permitió una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información. A continuación, en la figura 2, se da un ejemplo de entrevista semiestructurada (mixta):

Profesora: ¿Por qué esta figura es una rotación?

Estudiante: Por qué tiene la misma forma y tamaño.

Profesora: entonces, ¿basta tener la misma forma y tamaño para que una figura sea considerada rotada?

Estudiante: creo que sí

Profesora: ¿creo? y ¿Cómo es una traslación? Podríamos considerar la traslación una rotación.

Estudiante: pero tiene la misma forma y tamaño, espere deme la regla voy a medir... los lados son iguales, tienen la misma forma y tamaño.

Profesora: sí. Pero la traslación es una rotación. ¿O no es? [...].

Figura 2. Fragmento de la ficha de registro de observación de la actividad. Identificando rotaciones

Como resultado de la entrevista, se verificó que muchos estudiantes pueden reconocer una rotación, pero no logran definirla, notándose que algunos de los estudiantes no comprenden que la rotación es un movimiento de cambio de orientación y que, dado un punto cualquiera del mismo, este permanece a una distancia constante del centro de rotación y confunden la rotación con la traslación, lo cual refleja el nivel de inmadurez geométrica del estudiante. En este diálogo, se pretendió desarrollar los elementos necesarios para un posible ascenso al nivel 2, pues no solo discute las propiedades de las figuras, sino que también lleva a relacionarlas entre sí. En esta entrevista, se observó que el docente insta al estudiante a producir esas relaciones con el lenguaje apropiado.

De las entrevistas semiestructuradas que fueron trabajadas entre el docente y el estudiante, después de algún tiempo y mucha discusión, el estudiante consiguió relacionar propiedades de la rotación, lo que permitió elaborar el concepto de rotación, descartando el concepto de traslación. Fue un momento productivo para el docente y el estudiante que razonaba en el nivel 1. Se plantearon preguntas direccionadas al reforzamiento del concepto de rotación, procurando valorar lo que se aplica al nivel correspondiente, como la observación directa de las figuras, las mediciones, la orientación de las figuras, etc.

Esta actividad exigió una gran atención del docente para mantener el nivel de comprensión de los estudiantes sobre los conceptos presentados. Las preguntas de la entrevista buscaron estimular la claridad de las ideas y de las respuestas convenientemente reformuladas para garantizar una resignificación de los conceptos tratados sin inhibir al estudiante. Este momento pareció apropiado para la introducción de un lenguaje más formal y, durante la discusión de algún punto dudoso, con mucho cuidado para no intimidar

al estudiante y liberar la lengua y el raciocinio, se fue introduciendo términos propios de la geometría, como isometría, punto de rotación, etc.

Para verificar el progreso de los niveles de Van Hiele, se procedió a la interpretación y análisis de actividades desarrolladas en las fases de aprendizaje de cada uno de los niveles de Van Hiele, propuestas en el módulo de aprendizaje sección Rotaciones; como ejemplo, se presenta una actividad para cada fase de aprendizaje del nivel 2, se eligió el nivel 2 debido a que es el nivel de más alto porcentaje alcanzado:

Fase 1. Información. El factor más importante que influye en el aprendizaje es el conocimiento de lo que el estudiante sabe; por ello se indagó al respecto para que la docente oriente el aprendizaje en correspondencia con dicha indagación, proponiéndose las actividades siguientes:

Actividad 1, (Fase1, Nivel2).— Se realizó una presentación en Power Point con figuras de la cultura Paracas y del Alhambra, imágenes que fueron utilizadas como fuente de motivación y que permitieron conocer el grado de conocimiento y el nivel de razonamiento de los estudiantes respecto a las rotaciones, que fue evidenciado al responder los reactivos del material impreso, entregado posterior a la observación de la presentación en Power Point. A continuación, se presentan los reactivos y como ejemplo de respuestas, las que dio el estudiante N° 6.

1. Observa las figuras 3 y 4, agrupe aquellas que piensa que son congruentes o iguales y que cambiaron de posición y explique por qué sucedió eso.



Figura 3. Manto fúnebre textilera de Paracas-Necrópolis de belleza.

Fuente: <https://www.pinterest.com/evelynhaun/moche/?lp=true>



Figura 4. Pajarita Nazarí, figura base de un mosaico que podemos encontrar en la Alhambra de Granada.

Fuente: <https://pruebadibujowordpress.com/2013/03/06/la-alhambra-escher-y-los-movimientos-en-el-plano/>

Respuesta

En la figura 1, las personas han dado una vuelta y en la figura 2 hay una figura que ha dado media vuelta y tres cuartos de vuelta.
no son iguales porque no todas tienen la misma forma y tamaño, en la figura 1 todas las figuras se han movido, parecen que todas las personas son iguales, pero están volteadas y en diferentes lugares. En la figura 2 hay estrellas y otras figuras de otras formas pero hay algunas que son iguales.

2. Agrupe aquellas que se parecen pero que crees que no son congruentes o iguales. indica ¿por qué? De acuerdo con la agrupación que se ha realizado, ¿cuántas figuras han rotado o girado?

Respuesta

En la figura 1, las personas han dado una vuelta y en la figura 2 hay una figura que ha dado media vuelta y tres cuartos de vuelta.
no son iguales porque no todas tienen la misma forma y tamaño, en la figura 1 todas las figuras se han movido, parecen que todas las personas son iguales, pero están volteadas y en diferentes lugares. En la figura 2 hay estrellas y otras figuras de otras formas pero hay algunas que son iguales.

Fase 2. Orientación dirigida, los estudiantes descubren y utilizan, como característica de las rotaciones, el centro y el ángulo de rotación. Deben saber determinar el ángulo de un giro, comprenden, aprenden y conservan los

conceptos básicos y sus propiedades que, adicionalmente, relacionaron para la definición del concepto rotación siendo esta una condición necesaria para progresar del nivel 2 al nivel 3 de razonamiento del modelo educativo de Van Hiele.

Actividad 2 (*Fase2, Nivel 2*): El triángulo debajo del eje x se transforma en el triángulo rotado tras un giro de centro C. Explica cómo se calcula el centro de giro y cómo son las medidas de las distancias del centro de giro y de los puntos homólogos obtenidos de la figura rotada.

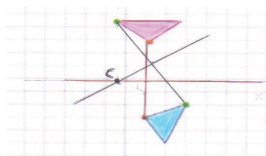


Figura 5. Actividad 3 de la Fase 2 del Nivel 2. Respuesta elaborada por la estudiante N° 2

Respuesta

Se ha trazado las mediatrices entre los puntos verdes y naranjas, y el punto de intersección C viene a ser el centro de rotación porque se comprobó las distancias entre los vértices de los triángulos al centro de rotación son iguales.

Fase 3. Explicitación: Dentro de un contexto de diálogo en un trabajo en equipo a través del uso del *software* Geo Gebra, se les pidió a los estudiantes que expliquen cómo han resuelto las actividades. Es la fase de revisión del trabajo en equipo desarrollado los estudiantes a partir de discusiones llegaron a distintas de conclusiones, donde se tomó en cuenta una de las características de los niveles, como es, el lenguaje.

Al respecto, Jaime y Gutiérrez (1990) señalan que «hay una estrecha relación entre el lenguaje y los niveles. Las diferentes capacidades de razonamiento asociadas a los cuatro niveles de Van Hiele no solo se reflejan en la forma de resolver los problemas propuestos, sino en la forma de expresarse y en el significado que se le da a determinado vocabulario» (p. 313).

Las entrevistas semiestructuradas fue una técnica que accedió establecer el lenguaje y los niveles.



Figura 6. La docente escucha los términos y conceptos de la rotación, empleados por los estudiantes en la rotación de figuras efectuadas con el *software* Geo Gebra.

Nota: Fotos autorizadas por la profesora y los estudiantes para la investigación.

Fase 4. Orientación libre: Se aplica el conocimiento consolidado del aprendizaje realizado en las fases anteriores en una actividad compleja que plantee nuevas relaciones o propiedades, como el giro de una porción del triángulo que se muestra en la actividad propuesta. Sin la participación del docente, los estudiantes aplicaron sus conocimientos y el lenguaje matemático adquirido. En esta fase, se observó que el estudiante combina sus conocimientos y los aplica a situaciones diferentes a las anteriores para que, de lo aprendido en las fases, seguir el camino adecuado para la solución de la actividad.

Actividad 3 (*Fase4, Nivel2*): Observa el triángulo equilátero, ha sido modificado para formar la figura de contorno rojo. Explica cómo se ha formado dicha figura a partir del triángulo equilátero, ¿Crees que hubo rotación?, ¿Qué podrías decir acerca del área de la región interior de la figura modificada? Explica por qué sucedió eso.

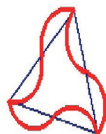


Figura 7. Tesela. Respuesta del estudiante N°1.

Respuesta

Cada lado del rectángulo partiendo del punto medio y con vértice del triángulo, se ha dibujado un arco, este arco ha modificado el triángulo y contiene parte del triángulo que ha sido rotado 180° en sentido horario, en el punto medio de cada lado del triángulo y es el centro de rotación, las distancias al centro de rotación son iguales. El área de la figura roja es la misma del triángulo porque solo los pedazos ha cambiado de lugar.

Fase 5. Integración: El módulo de aprendizaje sección Rotaciones, contempló actividades de comprensiones globales, de condensar en un todo el dominio que ha explorado el pensamiento de los estudiantes, como fue el pedir la construcción de un mapa conceptual del objeto de estudio.

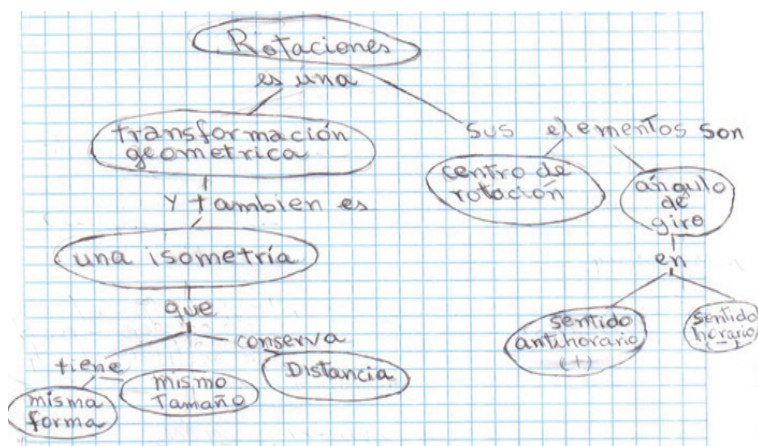
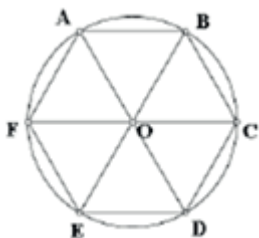


Figura 8. Mapa conceptual elaborado por la estudiante N° 4.

Por la naturaleza de esta fase, el mapa de la figura 8 muestra también la evolución del lenguaje utilizado. Por ejemplo, cuando utilizan el concepto isometría, se cumple con el requisito de integrar varios conceptos que originalmente aparecían desligados dentro del mismo: comprendieron que isometría es un concepto dinámico y que para elaborar razonamientos a partir del mecanismo de los elementos de la rotación deben hacerlo teniendo en cuenta que es su característica fundamental. Se corrobora lo expresado por Coxeter y Greitzer (1967), quienes dieron a entender que la figura es transformada por una isometría porque se observa que preserva longitud, y las figuras inicial y final son geoméricamente congruentes.

Para proporcionar la ubicación de los niveles de Van Hiele a los estudiantes, complementar la respuesta al problema planteado y dar cumplimiento al objetivo propuesto, se analizó las respuestas libres del cuestionario de diez (10) reactivos de la prueba formativa que proporcionaron los estudiantes; como ejemplo se ha tomado la respuesta que diera el estudiante N° 1 al reactivo N° 8, nivel 2 figura N° 13 y análisis del reactivo N° 8 del Nivel 2, figura 9.

Reactivo N°8.- La figura 9 muestra un hexágono regular inscrito en una circunferencia de centro O . Indique y justifique sus respuestas: a) Cuál es la imagen de B en una $R(O, 60^\circ)$ horaria; b) Cuál es la imagen de C en una $R(O, 120^\circ)$ anti horaria; c) Cuál es la imagen del segmento DC en $R(O, 180^\circ)$ antihoraria.



a) Al rotar el vértice B coincide con el vértice C.
 b) Al rotar el vértice C coincide con el vértice A.
 c) Al rotar el vértice DC coincide con el segmento FA.
 Justificación: 1) Se observa que la rotación de vértices lleva a vértices, la rotación de segmentos lleva a segmentos de igual tamaño.
 2) Los triángulos que se han formado en el hexágono regular son iguales todos son equiláteros, si se rotan llevarán a triángulos equiláteros, sus ángulos siguen siendo iguales y son equiláteros.
 3) Las rotaciones mantienen longitudes formas y el ángulo.

Figura 9. Ejemplo de respuesta del estudiante N° 1 en actividad del nivel 2.

Como lo mencionan en su obra, Jaime y Gutiérrez (1990) «Para determinar el nivel de razonamiento, lo más importante no es evaluar si los estudiantes contestan bien o mal, sino cómo contestan y por qué lo hacen así» (p. 321).

La entrevista semiestructurada (mixta) que permitió comprobar la forma de contestar de los estudiantes y por qué lo hacen así, admitió un razonamiento sobre el desarrollo de los ejercicios propuestos en las Guías de Instrucción Programadas contenidas en el Módulo de Aprendizaje de Rotaciones, donde el docente mediante preguntas retadoras ayudó a que los estudiantes construyan conceptos y procesos.

Por último, se observan los resultados finales del reactivo N° 8: Roberto, Rebeca, Yanira, Nataly Jordi y Joseph proporcionaron respuestas bastante completas, pero matemáticamente incorrectas. No recordaron el sentido del giro horario y antihorario, no identificaron que se trataba de un hexágono regular que está íntimamente relacionado con los triángulos equiláteros que se formaron al unir cada vértice con su opuesto. Mientras tanto, Ervin obtuvo respuestas claras y correctas, pero no completas. Tiene pequeños errores como el de la respuesta c): confundió la rotación de 180° , no especificó que la imagen del segmento DC en R (O, 180°) es el segmento AF. Nilton se ubicó en el tipo 7 (ver tabla 5) matemáticamente correcta y completa. Ha reflejado claramente la utilización de un nivel de razonamiento determinado.

En la figura 10 se presentan los grados de adquisición alcanzados en el reactivo N° 8 de la prueba formativa de Rotaciones.

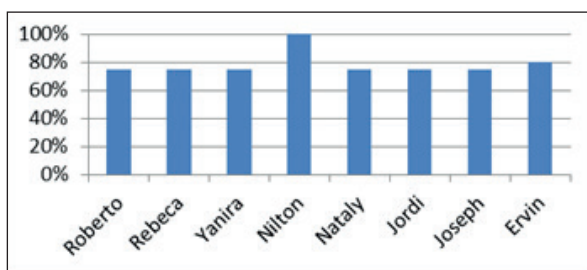


Figura 10. Grados de adquisición logrados en el reactivo N° 8

El Grado de adquisición promedio: $G.A$ (Nivel 2) = 78,6%. Según la respuesta entregada por los estudiantes, las respuestas promedio del reactivo 8 correspondiente al Nivel 2, le corresponde un grado de adquisición del 79%.

En conclusión, se observó que las actividades programadas permitieron resultados favorables, los estudiantes aun alcanzando un alto porcentaje en el nivel 2 progresaron en el logro de los aprendizajes.

El logro del nivel 3 implicaba la adquisición y significado de definiciones para establecer las condiciones necesarias y suficientes que deben cumplir las rotaciones, pero, debido a que el lenguaje utilizado en cada nivel no era asimilado oportunamente, no comprendían los enunciados de las actividades de los niveles y fases del aprendizaje, lo que desmotivaba al estudiante, haciéndoles perder el interés por comprender el tema. Los problemas de su entorno familiar y social como la violencia causada por el umbral de pobreza que le tocó vivir, la inasistencia e impuntualidad que ocasionalmente se producía, y de ser estudiantes poco comunicativos, interfirieron en el aprendizaje oportuno, por lo que

Tabla 5. Descripción de la respuesta del reactivo N° 8

Estudiante	Nivel de VanHiele	Análisis de la respuesta	Tipo de respuesta	Ponderación (%)
Roberto	2	El hexágono tiene triángulos equiláteros y sus ángulos son iguales a 60° ; por tanto, Respuesta c) es el segmento AF porque $60^\circ + 60^\circ = 120^\circ$, en a) en b) no consideró la dirección de rotación tuvo error. Reflejó claramente la utilización de las respuestas con errores matemáticos, usó procesos de razonamiento válidos.	5	75
Rebeca	2	No tuvo precisión en darse cuenta de la medida de los ángulos, pero sí hubo indicios de realizar las rotaciones con los puntos, no tomó en cuenta que el hexágono está formado por triángulos equiláteros y que por consiguiente cada ángulo mide 60° . No respondió correctamente las preguntas a), b) y c), la incorrección de las respuestas se debe a errores matemáticos, sus procesos de razonamiento son válidos.	5	75
Yanira	2	Respuesta similar a la de Roberto.	5	75
Nilton	2	Dio las imágenes correctas justificando sus movimientos y el tipo de ángulo formado.	7	100
Nataly	2	No considero el sentido de rotación en a) por lo que tuvo error, completó correctamente lo demás.	5	75
Jordi	2	Respuesta similar a la de Rebeca.	5	75
Joseph	2	Tuvo un buen procedimiento pero confundió el sentido del ángulo y tuvo errores, en b) y c) completó correctamente.	5	75
Ervin	2	Respuesta clara y correcta pero con errores matemáticos en la última pregunta, confundió la rotación de 180° .	6	80

el paso de un nivel de razonamiento a otro era lento y generaba tomar más tiempo en el logro del aprendizaje; la enseñanza-aprendizaje concordante con el nivel de su razonamiento y los conocimientos previos que traían se avanzó con paciencia, aun así no se enriquecían los aprendizajes al establecerse nuevos conocimientos ni se relacionaban entre ellos, porque a medida que iban avanzando los

niveles, los descriptores eran de más exigencia y de mayor retención de términos y conceptos matemáticos dificultando el progreso al nivel 3 en su totalidad.

Al respecto la Universidad Internacional de Valencia (2015) menciona lo siguiente:

Existen factores internos, cuyo origen no es ni el propio alumno ni el sistema educativo, que también tienen una notable influencia: los factores de índole familiar y social. El marco social y familiar que envuelve al alumno ejerce un papel muy importante en la vida académica de los estudiantes, tanto directa como indirectamente. Son numerosos los estudios que demuestran las repercusiones de los factores familiares y sociales (clase social, nivel económico y cultural) en los resultados educativos, influyendo intensamente en el funcionamiento cognitivo del niño y su motivación y, en consecuencia, teniendo un peso importante en su rendimiento educativo. La implicación familiar en la educación de sus hijos y la integración social influye positivamente en los logros académicos.

La comparación entre las Pruebas de entrada y formativa, en base al análisis estadístico descriptivo se observan en la tabla 6, donde se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla 6. Cuadro comparativo de resultados de la Prueba de entrada (PE) y la Prueba de salida o formativa (PS) de Rotaciones y los logrados de adquisición correspondientes

Estudiante	Nivel 1			Nivel 2			Nivel 3			Nivel 4		
	PE %	PS %	Avance %	PE %	PS %	Avance %	PE %	PS %	Avance %	PE %	PS %	Avance %
Roberto	20	100	80	0	41,6	41,6	0	33,3	33,3	0	0	0
Rebeca	0	100	100	0	60	60	0	32,5	32,5	0	0	0
Yanira	0	100	100	0	66,7	66,7	0	46	46	0	0	0
Nilton	20	100	80	20	83,3	63,3	0	75	75	0	8,3	8,3
Nataly	20	100	80	0	85	85	0	76	76	0	6,7	6,7
Jordi	0	100	100	0	48,3	48,3	0	40	40	0	0	0
Joseph	20	100	80	0	38,3	38,3	0	33,3	33,3	0	0	0
Ervin	0	100	100	0	60	60	0	58,3	58,3	0	6,7	6,7

Nota: La tabla muestra la comparación entre la PE (prueba de entrada) y la PS (prueba de salida o Prueba Formativa) del cuestionario de rotaciones y los grados de adquisición obtenidos por los estudiantes antes y después de la aplicación del módulo de aprendizaje sección rotaciones. Para el análisis de resultados de la prueba de entrada, se ha considerado solo cuatro de los diez reactivos propuestos, dado que los reactivos 2.3.4.6.7 y 8 no fueron respondidos por todos; en la prueba de salida, en general solo dos estudiantes respondieron satisfactoriamente el nivel 3, los demás dejaron en blanco o incompleta, el nivel 4 no salió satisfactorio.

Nivel 1: Cuatro de ocho estudiantes (el 50%), en la prueba de entrada, se encontraban con 20% de avance en el *nivel 1*. Esto demuestra que los estudiantes no indicaban la presencia de elementos geométricos rotados y no perciben que la rotación es una isometría. También no identificaban que, en el plano, dos figuras son congruentes. Finalmente, en la prueba de salida, se logró un 80% de avance que cubrió las expectativas.

Nivel 2: Siete de ocho estudiantes (el 87,5%), en la prueba de entrada, se encontraban con 0% de avance en el nivel 2. Esto muestra que el estudiante no establecía los elementos necesarios para caracterizar las isometrías, no establecía relaciones entre las figuras y no identificaba que una rotación es obtenida girando una figura en torno de un punto de giro. En ese momento, se deseaba que los estudiantes puedan identificar los elementos que componen la rotación, un punto por el cual gira la figura y un ángulo que determina un giro. Si establecía relaciones entre figuras, habría podido acompañar una demostración formal acompañada de una verificación empírica. En los resultados de la prueba de salida, se observó que los grados de adquisición fueron: un 50% en intermedia; un 25% en alta, un 12,5% en completa y un 12,5% en baja. Esto significó que el aula tuvo estudiantes con un logro entre destacado y previsto en el nivel 2.

Nivel 3: El total de los estudiantes no contaron con un avance en el nivel 3. Esto significa que, en las pruebas de entrada y salida, no consiguieron establecer relaciones entre las figuras; no pudieron acompañar una demostración formal cuando vivificaban una demostración empírica, no podían probar los puntos y sus homólogos de una figura para identificar el eje como mediatriz y el punto imagen de la distancia. Por tanto, no identificaban el punto de rotación y el eje de giro; es decir, no pudieron aplicar la propiedad a cualquier punto y su respectiva imagen. En la prueba final, se aprecia un 37,5% en el grado de adquisición baja, un 37,5% en intermedia y solo un 25% en alta. Esto indica que el nivel 3 ha logrado una ubicación baja, con un logro de aprendizaje considerable en inicio.

Nivel 4: El total de los estudiantes no contaron con un avance en el nivel 4, esto demuestra que el estudiante no adquirió el nivel de precisión y no adquirió condiciones para estudiar, comprender y aplicar los procesos de la mate matización completa. Es decir, comprendió solo la elaboración de solo algunos procesos de mate matización.

Este estudio indica que la mayoría de los estudiantes, antes de comenzar el estudio de la unidad de aprendizaje, no presentaban el nivel 1; es decir, mostraban un bajo nivel de reconocimiento a pesar que se les había dado tarea y algunos conceptos básicos de rotaciones, donde manifestaron que era la primera vez que veían este tema.

A continuación, en la tabla 7, se muestra el cuadro de consolidación, de cada estudiante, de los resultados de logros adquiridos del progreso en los niveles de Van Hiele después de aplicar la prueba formativa de Rotaciones y de los niveles alcanzados.

Tabla 7. *Resumen de los niveles alcanzados en la prueba formativa de Rotaciones*

Estudiante	nivel 1	nivel 2	nivel 3	nivel 4
Roberto	completa	intermedia	baja	nula
Rebeca	completa	intermedia	baja	nula
Yanira	completa	alta	intermedia	nula
Nilton	completa	alta	alta	nula
Nataly	completa	completa	alta	nula
Jordi	completa	intermedia	intermedia	nula
Joseph	completa	baja	baja	nula
Ervin	completa	alta	intermedia	nula

Datos de la prueba formativa. Se aprecia un logro del nivel 1 en todos sus participantes, existiendo diferencias en el nivel 2 que solo un estudiante logró ubicarse en completa, dos en alta y tres en intermedio, dejando en estudio la situación de dos estudiantes en baja adquisición del nivel 2; en el nivel 3, se aprecia que hay dos altas, tres intermedias y tres bajas; el nivel 4 fue en pleno nulo, los casos de ubicación baja de los niveles 2 y 3, tuvieron influencias de variables extrañas, que se pudo detectar mediante la entrevista no estructurada.

La ponderación obtenida del nivel 2 de Van Hiele en porcentajes de la prueba formativa de rotación en su conjunto se muestran en la figura 11. Esta figura muestra el resultado de mayor porcentaje adquirido por los estudiantes del grupo experimental donde se aprecia que, de las actividades de clasificación del nivel 2, hay un 60,40% de logro que se ubica en el grado de adquisición intermedia. Cabe resaltar que, en las actividades últimas, se mostró afinidad en el tema de las rotaciones, a pesar de la importancia del lenguaje para el paso de un nivel a otro, en este caso, no fue bien concebido. Se usaron términos inadecuados, pero los estudiantes comprendían el concepto y la idea de rotación que, posteriormente, con la realización de las actividades, pudieron fijar el lenguaje, lo que les permitió continuar con la realización de las actividades de la rotación. En conclusión, se asignó a los estudiantes del grupo experimental, el nivel 2 logrado.

Por lo tanto, se cerró la etapa de reencuadre de las actividades consideradas de los niveles de Van Hiele. Fueron muchas las formas de tomar las fases de aprendizaje de Van Hiele. Posteriormente, para reforzar las respuesta no

respondidas o incompletas se realizó la entrevista semiestructurada después de los resultados que arrojó la evaluación formativa sobre la ubicación de los niveles de Van Hiele, pero los estudiantes no se encontraban en su totalidad por lo que solo cinco pudieron participar en la entrevista mixta, siendo entrevistados en las condiciones en que se encontraban.

**Ponderación Porcentual del Nivel 2 de Van Hiele
según la Prueba Formativa**

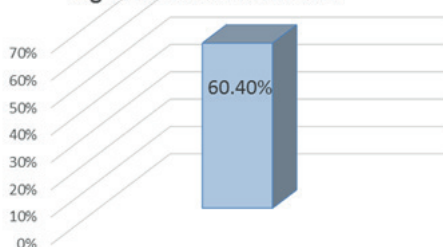


Figura 11. Ponderación Porcentual de logros alcanzados en el nivel 2 de Van Hiele según la prueba formativa de Rotaciones, del grupo experimental de la IE FBT. Diagrama de barra, que demuestran el progreso de los niveles de Van Hiele, alcanzados mediante la puesta en práctica de las actividades diseñadas en el Módulo de Aprendizaje Sección Rotaciones, que dieron como resultado una ubicación en el nivel 2, cabe resaltar que la ubicación no depende de la edad de los estudiantes, sino de las actividades que se realizó y fue un proceso lento.

Finalmente, en la tabla 8, se presenta un cuadro del reactivo que alcanzó el más alto porcentaje en el nivel 2, nivel que caracteriza el logro adquirido por el grupo experimental.

Tabla 8. *Evidencia del reactivo de mayor cambio de la prueba diagnóstica en el nivel 2 de Van Hiele*

Reactivo N°	PE % de logro	PF % de logro	Nivel	Tipo de respuesta predominante
8	0	79	2	5

La tabla muestra la comparación del reactivo N° 8 entre la PE (prueba de entrada) y la PF (prueba formativa) del cuestionario de rotaciones y el tipo de respuesta que predominó fue el 5: respuesta bastante completa pero matemáticamente incorrecta, reflejó claramente la utilización predominante del nivel de razonamiento 2, la incorrección de la respuesta se debió a errores matemáticos

como el no recordar que el hexágono tiene triángulos equiláteros y sus ángulos son iguales a 60° , pero el proceso de razonamiento fue válido.

5. CONCLUSIONES

- La metodología cualitativa facultó la observación y la entrevista semi-estructurada (mixta) en la investigación, dejando comprender lo que los estudiantes piensan respecto al aprendizaje de las Rotaciones.
- La entrevista semiestructurada (mixta), fue un diálogo que reconoció el origen de las frustraciones y dificultades que traían los estudiantes respecto a la comprensión del tema en estudio.
- La Observación aportó determinada información de comportamiento de los estudiantes, acciones, situaciones y casos en el aprendizaje, necesarios para acompañar a los estudiantes en el logro del aprendizaje de las Rotaciones.
- El modelo Van Hiele permitió comprender el pensamiento geométrico de los estudiantes en el logro de los niveles de Van Hiele, verificándose que la mayoría de los estudiantes, se ubicaron en el nivel 2, nivel de Análisis, por considerar que esto representa el cumplimiento con el objetivo de establecer los elementos necesarios para alcanzar la comprensión de la isometría de los ejercicios planteados, identificando y analizando partes y propiedades de las figuras rotadas, percibiendo componentes y propiedades de la rotación.
- El Módulo de Aprendizaje, sección Rotaciones impulsó el desarrollo del pensamiento geométrico durante la práctica de los ejercicios propuestos en tanto que la entrevista mixta y la observación brindaron información para atender los problemas de aprendizaje ambos instrumento y técnicas permitieron rendir una prueba formativa que ubicó a los estudiantes en su mayoría en el nivel 2 (análisis) con un buen camino hacia el logro del nivel 3 (clasificación), alcanzando el objetivo propuesto y el logro de aprendizaje.
- Las Guías de Instrucción Programada de característica constructivista componente del módulo de aprendizaje, concedió a los estudiantes del grupo experimental un progreso satisfactorio en los niveles 1 y 2 de Van Hiele permitiéndoles a los estudiantes la construcción, paso a paso, de conceptos y desarrollo de ejercicios planteados.
- Las actividades con el *software* Geo Gebra comprometieron la realidad por ser dinámica, diversa y estar dirigida al significado de las acciones humanas. De esa manera, dieron importancia a la práctica social, a la comprensión y significación, lo que permitió tener una relación de participación comuni-

cativa entre el docente y el estudiante, entorno a las acciones del paradigma interpretativo, permitiendo dar respuesta a la pregunta de investigación.

6. RECOMENDACIONES

- Una vez concluido el artículo, se considera adecuado aplicar la investigación cualitativa o mixta en investigaciones de educación por ser la educación un fenómeno complejo que tiene lugar en todos los ámbitos de la vida social en la cual intervienen diferentes disciplinas de las ciencias sociales.
- Analizar y comprobar con mayor detenimiento la búsqueda de la razón del porque los estudiantes no alcanzan los niveles completos de Van Hiele que le compete al nivel escolar, a fin de ayudarlos a madurar geométricamente para alcanzar el nivel inmediato superior.
- Trabajar en mejorar el modelo de Van Hiele, utilizando en este artículo para determinar actividades para alcanzar los niveles de Van Hiele en la Rotación.
- Extender los estudios expuestos en este trabajo de investigación al estudio de otros campos de la matemática, como son el álgebra, la aritmética y la estadística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (s/f). *Evaluación formativa*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/evaluacion-formativa/>
- Aravena, M. y Caamaño, C. (2013). Niveles de razonamiento geométrico en estudiantes de establecimiento municipalizados de la región del Maule, Talca, Chile. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 16(2), 139-178. <https://doi.org/10.12802/relime.13.1621>
- Blanco, L. (2015). *Aportes de autores a la E/A de la Geometría. El Modelo de Van Hiele para la E/A de la Geometría*. Recuperado de www.eweb.unex.es/eweb/ljblanco/documentos/ModeloVanHiele.doc
- Coxeter, H. y Greitzer, S. (1967). *Geometry Revisited*. Washington D.C.: The Mathematical Association of America (Inc.).
- Fouz, F. (2005). Modelo de Van Hiele para la didáctica de la geometría. En Raúl Ibáñez y Marta Macho, *Un paseo por la geometría 2004/2005* (pp. 67-81). Bilbao: Departamento de Matemáticas, Universidad del País Vasco. Recuperado de http://cimm.ucr.ac.cr/ciaem/articulos/universitario/materiales/Modelo%20de%20Van%20Hiele%20para%20la%20did%C3%A1ctica%20de%20la%20Geometr%C3%ADa.*Fouz,%20

- Fernando%3B%20%20De%20Donosti,%20Berritzegune.*Fernando%20Fouz,%20Berritzegune%20de%20Donosti.pdf
- Goncalves, R. (2006). ¿Por qué los estudiantes no logran un nivel de razonamiento en la geometría? *Revista Ciencias de la Educación*, 6(1),83-98.
- Gürtler, L. y Günter, H. (2007). Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 13, 37-52.
- Gutiérrez, A. y Jaime, A. (1998). *Geometría y algunos aspectos generales de la educación matemática*. Bogotá, Colombia: Una empresa docente y Grupo Editorial Iberoamérica.
- Gutiérrez, A., Jaime, A. y Fortuny, J. (1991). Alternative Paradigm to Evaluate the Acquisition of the van Hiele Levels. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 237-251.
- Heinz, K. y Schiefelbein, E. (2003). Instrucción Programada Capítulo XIII. En *20 Modelos Didácticos para América Latina* (pp. 91-97). Washington, D.C.: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (OEA).
- Jaime, A. y Gutiérrez, A. (1990). Una propuesta de fundamentación para la enseñanza de la geometría: el modelo de van Hiele. En S. Linares y M.V. Sánchez (eds.), *Teoría y práctica en educación matemática* (pp. 295-384). Sevilla: Alfar. www.uv.es/~gutierre/archivos1/textospdf/JaiGut90.pdf
- Jaime, A. y Gutiérrez, A. (1993). *Aportaciones a la interpretación y aplicación del modelo de van Hiele: la enseñanza de las isometrías del plano. La evaluación del nivel de razonamiento* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/gutierre/archivos1/textospdf/Jai93.pdf>
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Lobo, N. (2004). Aplicación del modelo propuesto en la Teoría de Van Hiele para la enseñanza de la geometría. *Multiciencias*, 4(1). *Universidad de Zulia, Venezuela*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90440104>
- Martínez-Salanova, E. (s/f). *Concepción de la instrucción según J. Bruner*. Recuperado de http://educomunicacion.es/didactica/32_instruccion_bruner.htm
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Universidad Internacional de Valencia (14 de febrero de 2015). Influencia de los factores sociales y familiares en el bajo rendimiento en el aprendizaje. Recuperado de: <https://www.universidadviu.es/influencia-de-los-factores-sociales-y-familiares-en-el-bajo-rendimiento-en-el-aprendizaje/>

- Vargas, G. y Gamboa, R. (2013). El modelo de Van Hiele y la enseñanza de la geometría. *Uniciencia*, 27(1), 74-94. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/uniciencia/article/view/4944>
- Wagner, E. (1993). *Construções geométricas*. Río de Janeiro, Brasil: SBM.
- Yukavetsky, G. (2003). *La elaboración de un módulo instruccional*. Humacao, Puerto Rico: Centro de Competencias de la Comunicación. Universidad de Puerto Rico. http://academic.uprm.edu/~marion/tecnofilia2011/files/1277/CCC_LEDUMI.pdf

Ensayos

El maestro Luis Enrique Galván y el indigenismo en Ayacucho-Perú, siglo XX

RANULFO CAVERO CARRASCO*

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga - Perú

Recibido el 28-12-2017; primera evaluación el 10-12-2018;
segunda evaluación el 28-12-2018; aceptado el 29-12-2018

RESUMEN

El objetivo de la investigación es analizar y comprender el pensamiento del destacado maestro ayacuchano (Perú) Luis E. Galván Candiotti sobre la educación en general y sobre la educación indígena en particular, en las primeras seis décadas del siglo XX. Para ello, distinguimos dos etapas en su pensamiento y accionar: desde 1925 hasta cuando ejerció el cargo de director de Educación Indígena del Ministerio de Instrucción Pública (1931-1932), cuya producción fue superior (sobre todo referida a la educación indígena) y, luego de este periodo, hasta cuando fallece en 1966. Perteneció a la generación temprana de intelectuales indigenistas ayacuchanos, y dentro del contexto nacional, su pensamiento se difunde durante la ejecución de dos proyectos nacionales de educación: el civilista hasta 1940 y el indigenista a partir de 1941. Nuestro sustento teórico gira básicamente en torno a Pierre Bourdieu sobre el «campo intelectual» (2002), a Carlos Altamirano «sobre los intelectuales» (2013) y a Gerardo Perafán respecto al «pensamiento del profesor» (2005). Para el análisis e interpretación del pensamiento del maestro Galván, construimos categorías o dimensiones en base a las fuentes revisadas: básicamente bibliográficas, hemerográficas y documentales, que fueron evaluadas y sometidas a la crítica histórica. El maestro indigenista asumió plenamente el influjo de la Escuela Nueva y relacionó el «problema indígena» al «problema nacional», siendo en el Perú uno de los prolegómenos tempranos más importantes del tránsito de la «educación para indios» a la educación bilingüe y, de esta, a la educación intercultural.

Palabras clave: Luis E. Galván, educación, indigenismo, campo intelectual.

* Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Estadual de Campinas (Brasil), con Diploma de Segunda Especialidad en Políticas Educativas y Desarrollo Regional (PUCP). Ha publicado libros y artículos científicos sobre temas de educación, antropología y conflicto armado interno. Ha sustentado sus ponencias en versiones del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Fue decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga; actual docente de pre y posgrado en esa Facultad. Correo: caveror.j@pucp.pe

The teacher Luis E. Galván and the indigenism in Ayacucho-Perú, 20th century

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze and to understand the thoughts of the excellent teacher Luis E. Galván Candiotti from Ayacucho (Peru) about education and especially on the indigenous education, in the first six decades of the 20th century. For this, we had to distinguish two stages in his thought and behavior: from 1925 until he was the Director of Indigenous Education of the Department of Public Instruction (1931-1932), whose production was more ideal (especially recounted to the indigenous education) and after this period till when he expired in 1966. The teacher Galván belongs to the early generation of intellectual indigenists from Ayacucho, and inside the national context, his thought is given during the execution of two national educational projects: the «civilista» until 1940 and the «indigenista» from 1941. Our theoretical basis is founded basically in Pierre Bourdieu thoughts about «intellectual field» (2002), to Carlos Altamirano «on the intelectuais» (2013) and Gerardo Perafán on «teacher thinking» (2005). For the analysis and interpretation of Galván thoughts, we constructed categories or dimensions on the basis of the checked sources: basically bibliographical resources, journalistic material and documentary evidence. They were evaluated and submitted to the historical criticism. The indigenist teacher assumed fully the influence of the New School and related the «indigenous problem» to the «national problem». Peru was one of the most important early prefaces from the «education for Indians» to the bilingual education and then to the intercultural education.

Keywords: Luis E. Galván, education, indigenism, intellectual field.

O professor Luis Enrique Galván y o indigenismo em Ayacucho-Peru, século XX

RESUMO

O objetivo da pesquisa é analisar e compreender o pensamento de mestre proeminente ayacuchano (Peru) Luis E. Galván Candiotti na educação em geral e educação indígenas, em particular, nas seis primeiras décadas do século XX. Para fazer isso, podemos distinguir duas fases em seu pensamento e ações: de 1925 até eles ocupou o cargo de diretor de educação indígena do Ministério da Instrução Pública (1931-1932), cuja produção foi otimizada (especialmente em relação à educação indígena) e após este período, até que morreu em 1966. Mestre Galván pertence a geração precoce de intelectuais indigenistas ayacuchanos, e no contexto nacional o seu pensamento é dado durante a execução de dois projetos de educação nacional: o civilismo até 1940 e o movimento indígena a partir de 1941. Nosso suporte teórico basicamente gira em torno de Pierre Bourdieu no «campo intelectual» (2002), de Carlos Altamirano «sobre os intelectuais» (2013) e Gerardo Perafán «sobre o pensamento do professor» (2005). Para a análise e interpretação do pensamento do mestre Galván, construir categorias ou dimensões com base nas fontes revisadas: principalmente bibliográficas, periódicos e documentários, que

foram avaliados e submetidos à crítica histórica. O mestre indiano, totalmente ao influxo da escola nova relacionó o «problema indígena» ao «problema nacional», sendo em o Peru um dos mais importantes que fez o mudança de ‘educação para os índios’ a la educación bilingüe e de até a la educacao intercultural.

Palavras-chave: Luis E. Galvan, ensino, indigenismo, campo intelectual.

INTRODUCCIÓN

El centralismo académico limeño y la pugna al interior del campo intelectual han invisibilizado a grandes educadores del interior del país. Es el caso de Luis Enrique Galván Candiotti, del que no existe un solo trabajo sistematizado como el que presentamos ahora. Consideramos que es el maestro indigenista más destacado de Ayacucho. Su pensamiento y acción rebasan el ámbito regional y su importancia se encuentra al nivel de otros prominentes maestros indigenistas peruanos.

Nació en Ayacucho, capital del departamento del mismo nombre, ubicado en la sierra centro-sur del Perú, el 7 de marzo de 1892 y murió en Lima el 23 de setiembre de 1966¹. Su formación como docente la realizó en la antigua y prestigiosa Escuela Normal de Varones de Lima, de la que egresó en 1909². También se graduó como abogado en el año 1919 en la ciudad de Lima.

En el campo educativo ocupó diversos cargos y trabajó en varios lugares: en 1924 fue director del antiguo y emblemático Colegio Nacional de San Ramón de Ayacucho³; en 1929 trabajó en el Instituto Pedagógico de Varones de Lima y, en 1937, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fue secretario general del Ministerio de Instrucción Pública; y, de 1931 a 1932, ocupó el cargo de director de Educación Indígena del Ministerio del ramo,

¹ Su padre Rafael (a los 24 años de edad), fue profesor en 1855 en el naciente Colegio Nacional de San Ramón de Ayacucho, de las asignaturas de Filosofía, Religión y Aritmética; posteriormente se desempeñó como presidente del Consejo Departamental de Instrucción Pública y senador de la República.

² La emblemática Escuela Normal de Varones de Lima fue fundada en 1905, encargando su dirección al educador belga Isidoro Poiry, a quien se debe la introducción en el Perú de la Escuela Nueva que fue difundida por todo el país por los normalistas egresados de esta Escuela (Chileno, s/f). La primera promoción egresó en 1907, y uno de sus integrantes, Manuel Antonio Hierro Pozo, fue otro distinguido maestro ayacuchano (Cavero, 2015).

³ También habría sido el «antiguo rector» o director del Colegio Nacional Mariscal Cáceres de Ayacucho. ¿Es el antiguo Colegio San Ramón antecesor del Mariscal Cáceres o es el mismo Colegio Nacional Mariscal Cáceres? Aspecto que aún sigue sin esclarecer.

uno de los cargos más altos y controvertidos asumidos por un maestro ayacuchano⁴. En 1948 fue director regional de Educación del Centro del Perú.

Fue delegado en 1930 al IV Congreso Panamericano del Niño realizado en Lima. Formó parte del prestigioso Centro Cultural Ayacucho, sobre todo en su primer momento, que va desde su fundación hasta la reapertura de la Universidad de Huamanga en 1959 y destacó como articulista en temas educativos al lado de Manuel Antonio Hierro Pozo, Augusto Madueño, Lucio Alvizuri, Luis Milón Bendeزú, Gustavo Castro Pantoja y otros importantes maestros ayacuchanos. El Centro Cultural Ayacucho fue la institución cultural más importante de la región, aún no superada hasta ahora por una similar, solo reemplazada, en parte, por el papel que cumplió la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga después de su reapertura en 1959. Fue fundado el 12 de octubre de 1934, a iniciativa del doctor Alfredo Parra Carreño. Durante su larga existencia, hasta 1965, publicó cien números de su revista *Huamanga*.

A diferencia de otros maestros indigenistas coetáneos, como José Antonio Encinas y José María Arguedas, el maestro Galván, al parecer, no salió al extranjero. En 1941, como presidente de la Asociación Nacional de Escritores, Artistas e Intelectuales del Perú, mantuvo una posición contestataria contra el capitalismo extranjero que operaba en las minas de Cerro de Pasco y La Oroya. En 1945-1948, fue senador de la República en representación de Ayacucho y se interesó por la educación de niños y jóvenes de su tierra. En su segundo periodo como senador de la República (1950-1956), y estando como presidente de la Comisión de Educación del Congreso, el maestro puneño José Antonio Encinas presentó el proyecto de ley para la reapertura de la Universidad de Huamanga que fue clausurada después de la guerra con Chile por problemas presupuestales, la que fue lograda más tarde.

Además de las mencionadas en las referencias bibliográficas del presente trabajo, tuvo muchas otras publicaciones⁵. José Carlos Mariátegui (1968), en sus *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, hace un breve comentario a su artículo sobre la investigación científica en las universidades del Perú,

⁴ Otro maestro ayacuchano, el doctor Alfredo Parra Carreño, en la década de 1960, llegó a ser ministro de Educación durante un corto tiempo.

⁵ Entre ellas: *Estudio paidológico del niño peruano* (1927); ¿Qué hace nuestra Universidad por la investigación científica? (1927); *Ayacucho y sus necesidades*; *El colegio San Ramón y su centenario*; *San Martín, Bolívar y Simón Rodríguez propulsores de la educación en el Perú*; *Homenaje al maestro peruano*; *Filosofía y antropología educativa*; *Psicología y sociología educativa*. En 1958 escribió *Reflexiones sobre una pedagogía universitaria, aplicable al Perú*, etc. Una de sus obras fue prologada por el ministro de Instrucción y recibió elogios de un profesor de psicología de la Sorbona y otra fue una edición oficial en español e inglés a cargo de la Unión Panamericana de Washington.

publicado en la famosa revista *Amauta* N° 7 (1929) que dirigía Mariátegui. Al respecto, dice: «hace poco, un alto funcionario de Educación Pública, el doctor Luis E. Galván, se preguntaba en un artículo: ¿qué hace nuestra Universidad por la investigación científica? A pesar de sus sentimientos de adhesión a San Marcos, el doctor Galván se veía precisado a darse una respuesta totalmente desfavorable» (1968, p. 117, 118)⁶.

Luis E. Galván obtuvo varios reconocimientos y distinciones. En 1959 recibió Palmas Magisteriales de Primera Clase (el honor más alto otorgado en el Perú a los maestros extraordinarios); en 1966, la reabierta Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga le rindió un merecido homenaje colocando una placa en un aula del edificio Garcilaso de la Vega; y el Ministerio de Educación designó con su nombre al colegio nacional mixto del distrito de Laramate, provincia sureña de Lucanas (Ayacucho).

1. CONTEXTO EN EL QUE TRABAJÓ GALVÁN

Estamos ante un destacado maestro ayacuchano de la generación temprana de intelectuales indigenistas del siglo XX, al lado de otros similares de Ayacucho y del Perú. En general, Galván trabajó en un contexto regional caracterizado, según el Censo Nacional de 1940, por la existencia de una considerable población indígena, un alto porcentaje de población monolingüe quechua, escasa cobertura escolar y alto porcentaje de analfabetismo⁷; asimismo, por el desarrollo de corrientes indigenistas⁸. Otra característica fue la labor que venía desplegando una pléyade de extraordinarios maestros particularmente de las ciudades de Ayacucho y Huanta. Circulaba una variedad de revistas educativas editadas por colegios y escuelas. Varios intelectuales, entre ellos maestros (agrupados en el Centro Cultural Ayacucho), generaban permanentes deba-

⁶ Galván colaboraba con artículos en la revista *Amauta*. Conocemos de otro que escribió en el N° 24 (junio, 1929) titulado «La orientación educacional de los jóvenes». Si bien no encontramos en las publicaciones del maestro ayacuchano alguna alusión expresa al pensamiento de Mariátegui, tampoco señaló abiertamente su adhesión al marxismo, notamos algunas coincidencias con el autor de *7 Ensayos* sobre la educación indígena y su relación con los aspectos económicos, sociales y políticos.

⁷ En Ayacucho, según el Censo Nacional de 1940, la población quechuahablante monolingüe mayor de 5 años representaba el 82,37%. El porcentaje de niños de 6 a 14 años con instrucción llegaba solo al 15,7%. El analfabetismo llegaba a 85,31% de la población de 15 a 100 años (Cavero y Cavero, 2007).

⁸ Entre los años de 1920 a 1950 una de las reivindicaciones más sentidas en la ciudad de Ayacucho es el indigenismo. En 1930 sale a luz el Semanario indigenista *El Poca* y en 1933 la revista *Antara*. En 1939 se publican dos importantes libros de autores ayacuchanos que influyen en el pensamiento regional: *La evolución mítica en el imperio incaico del Tabuantinsuyo*, de Recaredo Pérez Palma, y *Las tribus de Ancku Wállock*, de Víctor Navarro del Águila. En 1940 se edita *Nuestro Ayacucho* bajo el título de «Peruanizar al indio y no indigenizar al Perú» (Cavero y Cavero, 2007).

tes, especialmente desde la década del 30 sobre la identidad del ayacuchano y sobre la educación indígena (en 1930 funcionaba en Soccoscocha-Huanta la primera escuela rural indígena del país, a cargo del maestro ayacuchano Manuel Antonio Hierro Pozo, y, en 1948, dos maestros ayacuchanos presentan ponencias al II Congreso Indigenista Interamericano del Cusco. Este Congreso fue organizado por el Instituto Indigenista Interamericano con sede en México, evento que como sus similares tuvo una sección de Educación. Luis E. Galván es invitado expresamente a este trascendental congreso y se le solicita una ponencia, desconocemos si presentó o no⁹.

En el contexto nacional, Galván vivió y trabajó estando vigente sucesivamente dos grandes proyectos educativos nacionales: el civilista hasta (de 1899 a 1940) y el indigenista (de 1941 a 1970). El proyecto civilista, desarrollado fundamentalmente en las dos primeras décadas del siglo XX, tenía como propuesta la «civilización» del indígena, para lo que había que castellanizarlo y dotarle de hábitos occidentales en su salud, nutrición, relaciones sociales y economía. El proyecto indigenista reconocía virtudes en la cultura indígena que debían ser preservadas (el colectivismo agrario y una suerte de espíritu democrático «natural»), y postulaba la conveniencia de alfabetizar a los indígenas en el propio idioma autóctono y de adaptar las estrategias educativas a las características y necesidades de la población rural (Cavero, 2014).

En la ejecución del primer proyecto, desde el Estado se pone en vigencia a partir de 1930 el reglamento orgánico de instrucción, que crea direcciones como las de Educación Indígena y Educación Artística, reforma que algunos calificaron como de «indigenismo educacional». También hubo otras iniciativas desde el Estado dentro de la concepción de «educación para indios» buscando la «homogenización forzada» de la que habla Sinesio López (2009). En el segundo proyecto habrá más aperturas impulsando la educación indígena pero esta vez dentro de la concepción llamada «homogenización amable» (López, 2009) y la «educación bilingüe», sobre todo bajo la influencia de José Antonio Encinas, Luis E. Valcárcel, José María Arguedas y otros. Es decir, para Sinesio López, en ambos proyectos educativos nacionales se buscaría la asimilación del indígena para hacer un país homogéneo, solo cambiaría la forma y los mecanismos para lograrla: en el primer caso en forma forzada a través de su castellanización; en el segundo, en forma amable, valorando y respetando su idioma y su propia cultura.

⁹ Ocupó la presidencia del Congreso José Antonio Encinas (Puno, 1886-1958), en mérito a su dote de educador e indigenista, estando como senador de la República por el departamento de Puno (Portugal, en Encinas, 2007). Por resolución suprema Luis E. Galván es nominado integrante de la delegación peruana a este evento, en su condición de exdirector de Educación Indígena: desconocemos si asistió o no.

Veamos el pensamiento y las propuestas del maestro Luis E. Galván sobre la educación en general y sobre la educación indígena en particular, diferenciando periodos en las que fueron expuestas y realizando algunas comparaciones con otros maestros indigenistas de la época, tanto ayacuchanos como peruanos y con las que se dieron en México. Después, a manera de conclusiones, hacemos una apreciación más general de su obra dentro del campo intelectual ayacuchano y del indigenismo de la época.

2. PENSAMIENTO SOBRE LA EDUCACIÓN EN GENERAL

Para tratar el pensamiento del maestro-intelectual Luis E. Galván sobre la educación en el Perú, construimos cinco categorías o dimensiones: a. influencias teóricas y/o de autores; b. concepto de educación; c. fines de la educación; d. sujetos de la educación y e. medios educativos.

En la década de 1920, el maestro Galván tuvo una fuerte influencia de la pedagogía del educador belga Ovide Decroly. Inclusive con una introducción y observaciones aplicables al Perú escritas por él, se publicó un trabajo, así como de Gerard Boon¹⁰. Junto con otros educadores, Galván tradujo en Lima y adaptó a la realidad peruana los test mentales para su aplicación a los niños, nació de esta manera la psicopedagogía. Más tarde en 1941 se fundó el Instituto Psicopedagógico Nacional (Chileno, s/f).

Sus conceptos sobre la educación y sobre las escuelas los expresa desde la década de 1920 y lo sigue haciendo hasta la década de 1950, como veremos en seguida. En la década de 1920, señala con una visión nacional que la educación en el Perú, después de la primera Guerra Mundial, requiere de reformas y de una transformación radical, máxime cuando es muy débil su misión redentora que socialmente deben llenar las escuelas. Sobre el Perú, Galván (1925) proporciona los siguientes alarmantes datos: para 1925, había un analfabetismo del 65% de la población, solo el 35% de la población escolar estaba matriculada y en la calificación mundial de cultura llegaba a muy baja.

Concede gran importancia al factor psicológico y propone la necesidad de elaborar un nuevo programa de trabajo escolar en armonía con los «centros de interés del educando», siguiendo las tres grandes funciones psicológicas del pedagogo Ovide Decroly: observación, asociación y expresión¹¹.

¹⁰ El libro titula *Hacia la escuela renovada* (1925), publicado bajo los auspicios del Ministerio de Instrucción encabezado por el doctor Alejandro Maguñá.

¹¹ Decroly es un pedagogo del siglo XX, de la llamada corriente pragmatista, específicamente de la escuela de los métodos activos al lado de Montessori. Señala que los niños tienden a percibir los hechos y las cosas como un todo (globalmente). Sugiere que la iniciación a la lectura debe hacerse a través

En la década de 1930, basándose en Platón y Dewey¹², Galván (1932a) sostiene que en todos los tiempos la educación es el proceso de perfeccionamiento humano: «En su esencia la educación es un proceso de civilización de la humanidad» (p. 1) que se teje con los valores culturales humanos, con los altos ideales de la especie. Para esta segunda idea, se basa en Nietzsche, después hace referencias a Max Scheeler, Oswald Spencer, Gandhi y Lenin.

En la siguiente década, continúa concediendo importancia al factor psicológico en la educación, al decir: «todos los pedagogos —señalados— proclaman en que la educación debe respetar las características de la psicología humana en la infancia, en la pubertad, en la adolescencia» (Galván, 1948, p. 4).

Más tarde, pensó en la reapertura de la Universidad de Huamanga como una fuerza poderosa para la recuperación socioeconómica y cultural de la vieja Huamanga (nombre antiguo de la ciudad y de la región de Ayacucho), coincidiendo en este punto con otro maestro ayacuchano de la generación intermedia de intelectuales, Moisés Caveró Cazo. En el Plan de Estudios del nuevo Instituto de Educación de esta Universidad, encontramos su influencia; propuso la creación del Instituto de Lingüística. En 1959, al tratar sobre el «Presente y porvenir de Ayacucho» advierte que la región necesita el desarrollo de sus instituciones educativas y culturales «adecuando los tipos de las escuelas a la característica ruralista y de economía subdesarrollada» que tiene (Galván, 1959a, pp. 34-35). De esta forma, en su visión, está la educación como un factor de desarrollo de los pueblos¹³.

Refiriéndose a los fines de la educación, siempre con una visión nacional que lo distingue, critica que las actuales escuelas en el Perú «no preparan al sujeto para la lucha por la vida» y para que ejerzan las «diversas actividades sociales» (1925, pp. 41-42), punto de vista con el que más tarde coincide otro destacado maestro ayacuchano, Augusto Madueño. Aproximadamente,

de frases enteras. El mismo procedimiento recomienda para la programación montada en torno a los centros de interés que busca el aprendizaje globalizador (De Arruda, 1996).

¹² John Dewey (1859-1952), influenciado por el pragmatismo de William James, prefiere usar las expresiones instrumentalismo o funcionalismo para identificar su teoría. Es uno de los mayores pedagogos estadounidenses que contribuyó decididamente en la divulgación de los principios de la Escuela Nueva. Hizo severas críticas a la educación tradicional (a la predominancia del intelectualismo y la memorización). Concluye que la escuela no puede ser una preparación para la vida, sino es la propia vida, por eso vida-experiencia-aprendizaje no se separan. La educación tendría la función democratizadora de igualar las oportunidades, que más tarde será criticada por los teóricos crítico-reproductivistas (De Arruda, 1996).

¹³ En la época en que trabajan Galván y Encinas, además del indigenismo hay otro movimiento intelectual en boga: el positivismo que «atribuye a la educación el papel de motor del desarrollo y progreso económico de la sociedad, planteamientos que fueron recogidos por la llamada Escuela Nueva o Activa» (Marrou, 2003, p. 13).

por esta misma fecha, también en México, José Vasconcelos, al impulsar el proyecto educativo de la revolución mexicana (y le dio un sentido humanista, nacionalista y culturizante), señaló que la educación consistía en «modelar a los hombres para una función social», es decir prepararlos para desarrollar una función dentro de la sociedad (Lazarín, s/f, p. 11).

Galván menciona, además, que filosóficamente la educación descansa sobre un binomio: el conocimiento exacto del educador (materia) y el dominio de la técnica pedagógica (instrumento); y que en el caso del Perú es el «aborigenismo» (la presencia del indígena) el que «le da matiz específico al ideal educativo», el que le da una personalidad nacional. Se pronuncia por la necesidad de hacer un currículo escolar netamente peruanista.

Sobre los sujetos de la educación, en la década de 1930 reclama que se debe obtener en cada país y región de América «el índice del tipo de niño normal» en la escala respecto a su desarrollo biopsíquico, mereciendo especial atención científica el niño mestizo y el niño aborigen. Galván señala los factores que contribuyen al bajo rendimiento en la educación pública peruana: la mala ubicación de los locales escolares, muchos alumnos por aula, la mayoría de maestros tienen una deficiente preparación, inadecuados ideales de enseñanza con prácticas ajenas a las necesidades locales y criterios homogéneos que norman la labor del maestro (que no ven las diferencias individuales que hay) (Galván, 1925).

Como director de Educación Indígena del Ministerio de Instrucción Pública, Galván insistió en que el folklore, como medio educativo, es una base imprescindible de todo trabajo psicopedagógico (1932a).

3. PENSAMIENTO SOBRE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

«Para justificar la dominación es preciso exaltar las virtudes y las cualidades del que domina, así como los defectos y la inferioridad del sojuzgado» (Galván, 1932, p. 9).

Igualmente, aquí trabajamos sobre la base de seis categorías o dimensiones que construimos: valoración del indígena; solución al «problema indígena»; apreciaciones sobre la educación indígena; la educación como «factor de progreso»; la educación «para indios» y la educación bilingüe; el idioma quechua y la castellanización del indígena; y la formación de docentes y el papel de los maestros rurales.

Luis E. Galván es el maestro ayacuchano que para su época tuvo la mejor información sobre la educación indígena a nivel nacional. Debido a los cargos que ocupó en el Ministerio de Instrucción Pública, tuvo contacto con diversas

personalidades nacionales y del extranjero, con instituciones y comunidades indígenas y con la misma educación indígena.

En la década de 1930, Galván menciona que los indios «constituyen las columnas más firmes y exclusivas de la economía nacional»; que como obreros en las minas triunfan, lo que demuestra una vez más que no hay inferioridad racial, sino carencia de oportunidad. Para justificar su dominación, según Galván, fue necesario que sean vistos como degenerados, alcohólicos, incapaces de redención y que tienen todas las taras de la ociosidad, de la hipocresía, de la mentira y de la desconfianza (1932a).

Señala en la misma década que los niños indígenas tienen «una capacidad manual superior para el modelado, para el dibujo y el colorido impresionista etc., que el (niño) blanco. Posee también cierta insensibilidad más bien por falta de expresión emotiva. Demuestra menor capacidad de vivacidad, pero compensado por un mayor poder del juicio y de la memoria» (Galván 1934a, pp. 3-4).

En la década de 1940, sostiene que lo que pasa es que los indígenas son una clase desvalida, desheredada y abandonada. En la siguiente década, resalta que en el Perú hay una enorme población indígena analfabeta, miserable, sometida a trabajo gratuito y a una organización patriarcal. Sostiene que hay un desmesurado desequilibrio económico entre los hacendados o latifundistas y la extrema pobreza de los campesinos (Galván, 1964), apreciación concordante con otro maestro ayacuchano, Manuel Antonio Hierro Pozo¹⁴.

Como solución al «problema indígena» y para su transformación, Galván plantea desde la década de 1930 que se requiere de la creación de una «escuela de tipo social»¹⁵ (lo mismo sostiene en 1941 el maestro ayacuchano Antonio Hierro Pozo, pero lo denomina «escuelas socializadas», como lo señalamos con algún detalle más adelante), que surja del postulado científico psicosocial (1932a), que la escuela más conveniente es la que corresponde a la naturaleza antropológica y al ambiente propio en que vive el indígena. Esta escuela de tipo social, según Galván, debe velar por el desarrollo económico de la población preparando a los escolares en actividades productivas propias del campo (también lo llama escuela de tipo rural), respetando la cultura y el ambiente en que vive el indígena. Para ello, los maestros tienen que compenetrarse

¹⁴ Coincidentemente Hierro Pozo, en 1941 menciona que los mejores terrenos en Ayacucho se encuentran en poder de los descendientes de españoles; mientras que los campesinos poseen pequeñas tierras que fueron absorbidas «por los propietarios latifundistas colindantes» (Cavero, 2014).

¹⁵ Es muy probable que en Hierro Pozo y Galván haya habido en esta parte una influencia de José Antonio Encinas, que con diferencia de matices planteó la «escuela social». Este tema lo desarrolla en un artículo Aurora Marrou (2003).

estrechamente con la comunidad y con cada familia, y deben ser «batallones revolucionarios de renovación social», reemplazando a la iglesia como agente civilizatorio.

Sostiene que para que esto ocurra se debe previamente hacer una investigación integral del indígena (para tener el conocimiento del elemento racial, de sus características psicosociales que pocos antropólogos lo han hecho). Una investigación amplia y científica (sobre «las características sociales, étnicas, etnográficas, culturales y un amplio conocimiento del folklore regional») que hasta ese momento no se había realizado (Galván, 1948). Y él se interesa en advertirlo desde la década de 1930 haciendo esfuerzos en este sentido desde la Dirección de Educación Indígena que ocupó creando una Sección de Investigación Científica sobre el aborígen. Se preocupó de promover la investigación científica integral del indígena, a través de la convocatoria de expertos, para impulsar la Nueva Escuela Indígena y para crear las Escuelas Rurales Indígenas. Esta investigación, añade, se debe hacer «A fin de no mutilar y perder riquezas espirituales valiosas que tal vez pudieran injertarse en la concepción del mundo occidental significando mayor exuberancia y frondosidad del espíritu humano occidental» (Galván, 1948, p. 2). Como podemos ver, la riqueza espiritual andina, según Galván, bien podría contribuir al enriquecimiento del espíritu humano occidental.

Su posición sobre la solución del «problema indígena», antes focalizada en la educación, sufre un avance significativo en la década de 1940 cuando menciona que el problema indígena desde el punto de vista sociológico y político debe merecer el máximo interés de todo el Perú. Manifiesta que es menester dotarle de las condiciones materiales y espirituales a fin de que disfrute de los «goces de la vida civilizada». Sin embargo, refiere que el problema hay que plantearlo desde el punto de vista puramente socioeconómico, antes que desde el estrictamente racial (Galván, 1948), situación que lo asemeja, con diferencia de matices, a las propuestas de Manuel González Prada y de José Carlos Mariátegui (1968), apartándose aquí de la propuesta oficialista civilista.

En la década de 1960, frente a la extremada inequidad económica existente, concede importancia al factor laboral y legal. Dice que es urgente rectificar las relaciones laborales injustas para impedir una revolución agraria de resultados desconcertantes para toda la sierra peruana (Galván, 1964). Que la legislación debe conservar el régimen del ayllu que tiene como fundamento la solidaridad humana (Galván, 1964b). Sostiene que el indígena debe ser considerado como una persona jurídica integral como el resto de los peruanos, con el goce completo de derechos y obligaciones, de perfecta igualdad ante la ley como prescribe la Carta Fundamental del Estado y sugiere que los personeros de

las comunidades sean miembros natos de los concejos distritales municipales (Galván, 1964b).

Luis E. Galván (1932a) opina, en la década de 1930, que la educación indígena en el Perú debe condensar los propósitos de la educación contemporánea: crearles el vigor físico, los valores de la higiene y la salud, la fuerza moral, estética y social y aprenda «el manejo de los instrumentos que hace el vehículo de la civilización» (p. 14). La nueva escuela indígena y las actividades escolares deben beneficiar en forma práctica y concreta a la población (Galván, 1932a). Agrega que a través de la educación se busca la mayor perfección del individuo sujeta a sus costumbres, al lugar y a su idiosincracia (Galván, 1932b). Esta escuela más conveniente para los indígenas es la que corresponde a su naturaleza antropológica y al ambiente en que vive (Galván, 1934). Se debe conservar sus raíces históricas, pero adaptándolo al momento presente, a las corrientes ideológicas contemporáneas para que se logre la «perfección racial máxima del peruano» (Galván, 1934a, p. 5).

Se acerca de alguna manera a lo que más tarde sostuvo José María Arguedas (1986), otro destacado literato, maestro y antropólogo indigenista peruano: es menester que la cultura andina no quede petrificada, sino cambie y se adecúe a las exigencias de la modernidad. Lo que es cuestionable es que estos cambios permitirían, según el maestro ayacuchano, la «perfección racial del peruano» y que el indígena disfrute de los goces de la vida civilizada. Así, para Galván, el indígena sería una especie semicivilizada o falto de civilización y que lo que se debe hacer es incorporarlo «a la corriente civilizadora contemporánea» (1930, s/p), que la función de educar al indio es civilizadora (Galván, 1932b), que la escuela indígena debe fecundar «en civilización y bienestar el espíritu del ayllu» (Galván, 1934, p. 3), etc. Aquí Galván habría interiorizado la propuesta oficialista del proyecto educativo civilista que fue cuestionada, y se apartó a este respecto de José Antonio Encinas, otro destacado maestro indigenista¹⁶.

Las escuelas tradicionales, según el maestro ayacuchano, solo enseñan a leer, a escribir y a contar (es una escuela alfabetizante), lo que es negativo. Las escuelas rurales o la nueva escuela indígena tienen que beneficiar en forma práctica y concreta a la población (Galván, 1932); deben extender su acción constructiva sobre la comarca y sacudir la vida de todo el ayllu. Se debe promover la escuela de acción y la escuela productiva, con la manualidad como eje del aprendizaje. Valora, en este sentido, las experiencias educativas de México (en particular las «escuelas rurales» de orientación social) y Rusia (Galván, 1934a). En esta parte existen coincidencias con el maestro ayacuchano Antonio Hierro Pozo que, en

¹⁶ Para Encinas es imposible querer civilizar al indio «mediante la escuela» (Marrou, 2003, p. 14).

1941, plantea la necesidad de «escuelas socializadas»¹⁷, aunque disiente en otros tópicos.

Galván ve con sumo interés el proceso ideológico, los cambios culturales y educativos en México, así como la educación rusa. Bajo su liderazgo se publica artículos a este respecto (*Quipu* N° 2, 1931). Consideró necesaria la instalación de las Escuelas Rurales de orientación social al estilo de estos países (1934b, p. 2). Estaba al tanto y era invitado a los Congresos Indigenistas Interamericanos de Perú y Bolivia (cuya sede oficial fue México) y leía la revista *América Indígena* del Instituto Indigenista Interamericano (México).

Desde los años 1920, en México hay un interesante debate sobre la educación en general y sobre la educación indígena en particular; uno de los que encabeza es el filósofo y político José Vasconcelos (1882-1959)¹⁸. Al respecto encontramos coincidencias y discordancias entre Galván y el exministro de Educación Pública. El mexicano propone la total «integración» y «asimilación» del indígena a la nacionalidad, a la civilización europea, por tanto, la necesidad de una escuela única (escuela común para todos) y su total castellanización. En similar posición se encontraba en México el historiador Emilio Rabasa y José María Puig, este último sucesor de Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública. Claro que también había otros en México como Lucio Tapia que eran partidarios de la llamada «reservación»; es decir, de «escuelas indígenas» como internados para indios (Fell, 1989). Galván ve la necesidad de impulsar las «escuelas indígenas» (que también lo planteaba en Ayacucho el maestro Manuel Antonio Hierro Pozo), pero sin considerar como Hierro Pozo y Lucio Tapia a estas escuelas como guetos aislados de las otras culturas. También se aleja radicalmente de

¹⁷ Las «escuelas socializadas», para Hierro Pozo deben extender su radio de acción entre los adultos, siquiera hasta las casas vecinas «mejorando la forma de vivir de sus habitantes, que virtualmente resultaría vinculados a los establecimientos de enseñanza» (Cavero, 2014, p. 276). Agrega, las escuelas indígenas deben ser «productoras de pequeñas industrias agropecuarias, teniendo en cuenta el idioma, las producciones geográficas y las necesidades de cada localidad, es decir, según el medio, con solo el fin desinteresado de cooperar a la resolución de los problemas indígenas» (Cavero, 2014, p. 273).

¹⁸ El Perú, no fue ajeno al pensamiento y a las obras de José Vasconcelos. En 1924, el poeta provinciano Adalberto Varallanos publica una antología de José Vasconcelos con una portada diseñada por el artista plástico César Moro. Varallanos fue recluido en la cárcel por el dictador Leguía porque, según sus captores, la obra contenía un mensaje antinorteamericano. En la revista *Amauta* de 1925 a 1930 hay artículos sobre la revolución mexicana y, es muy probable, escritos sobre este destacado y polémico pensador autor de *Ulises criollo*. Más tarde, Mariátegui escribe *Temas de nuestra América* (1959) dedicándole muchas páginas a la revolución mexicana y también se refiere a Vasconcelos. Galván, a diferencia de Vasconcelos tenía menos poder dentro del campo cultural y dentro del campo educativo nacional; el autor de *La raza cósmica*, desde el cargo que ocupó, emprendió una revolución cultural importante en su país, mientras que el maestro ayacuchano no tuvo esta dimensión. Coinciden en que a ambos les asistía una gran energía y vocación y el sueño de realizar grandes cambios educativos y culturales en sus países.

Vasconcelos por su predilección a conservar las lenguas indígenas e impulsar la educación bilingüe, poniéndose así más cerca al mexicano Manuel Gamio. En otros temas hubo acercamientos entre el revolucionario Vasconcelos (que luchó contra la tiranía y los privilegios) y el indigenista Galván, como el de la civilización del indígena y que este debía ser integrado al desarrollo social.

Más adelante, en la década de 1950, respecto a Ayacucho Galván dirá que necesita escuelas adecuadas a las características ruralistas y a la economía subdesarrollada de la región (1958).

Sobre las lenguas originarias, el 5 de diciembre de 1931, se emite la resolución suprema 1593, expresando la complacencia del gobierno por la cooperación desinteresada de varios intelectuales al estudio de la escritura del alfabeto de las lenguas aborígenes; igualmente, se nombra una comisión para redactar, de acuerdo al alfabeto presentado, un diccionario oficial de las lenguas aborígenes. Firman la resolución David Samanés Ocampo (presidente) y Luis E. Galván (director de Educación Indígena) (Caveró, 2014, p. 46)¹⁹.

Mucho tiempo después, en la década de 1950, Galván escribe dos trabajos sobre las lenguas aborígenes, uno de ellos sobre la filología del runa simi²⁰. En 1958, abogó para que en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga se forme el Instituto de Lingüística y se estudie las lenguas vernáculas como el quechua y el aimara y los idiomas extranjeros vivos. Valora al quechua y señala que después de la independencia del colonialismo español solo se oficializó el idioma castellano.

Aquí encontramos una diferencia con otros destacados maestros indigenistas miembros del Centro Cultural Ayacucho (Manuel Antonio Hierro Pozo, Manuel E. Bustamante Jerí, Moisés Caveró Cazo, Lucio Alvizuri Bendeúz y Luis Milón Bendeúz Fajardo) que reconocen la importancia de la castellanización para incorporar al indígena a la civilización (y a la nacionalidad). Bustamante se extraña que hasta la fecha no se haya logrado este propósito. Hierro Pozo reclama que los indígenas deben ser desanalfabetizados y castellanizados para incorporarlos a la nacionalidad, pero que esta castellanización no debe significar dejar de hablar el quechua, postura que se asemeja a la del profesor Moisés Caveró Cazo (Caveró, 2014). No hemos encontrado ideas semejantes en Galván. Más bien sugiere que en las universidades, escuelas

¹⁹ En enero de 1932, en el número 2 de la publicación realizada por la Dirección General de Enseñanza- Dirección de Educación Indígena, se edita el documento «La escritura del alfabeto de las lenguas aborígenes del Perú» (Lima: Imprenta Americana). Según otra fuente, se trata de «Las escrituras del alfabeto quechua».

²⁰ Este último lo somete a consideración del agregado cultural de la embajada de Estados Unidos y de la Universidad de Cornell.

superiores e institutos de cultura superior sea obligatorio el aprendizaje del quechua (1959b). De esta forma nuevamente se aleja del proyecto educativo nacional civilista y se acerca al proyecto educativo nacional indigenista.

Al parecer fue muy tardía la preocupación de Galván por la educación bilingüe. Recién manifiesta en la década de 1960 que desgraciadamente la alfabetización en las zonas rurales se realizaba solo en el idioma castellano, a excepción de Cusco y Puno donde la alfabetización bilingüe tuvo éxito (1964c). Dice que hay sugerencias para que haya textos bilingües, cartillas y diccionarios bilingües y que no desaparezcan las lenguas aborígenes, pero que hasta la fecha solo quedaban en proyectos y buenos propósitos (1964c). En esta parte hay cierta coincidencia con José María Arguedas, que se preocupó por «legitimar el estatus del quechua» y defendió tajantemente este idioma como punto de partida de la alfabetización, sin menoscabo a que los indígenas aprendan y hagan suyo el castellano, pero no en forma impositiva, sino por el «método cultural» (Kapsoli, 2003).

Sobre la formación de docentes y el papel de los maestros rurales su preocupación viene desde la década de 1930. Se pronuncia por la necesidad de crear escuelas normales rurales indígenas para la formación de maestros, en las que se priorice a los elementos jóvenes propios de las comunidades y se compenentren fácilmente con la comunidad, para enseñarles a criar a los niños, imponer la higiene, aumentar la producción agrícola y desterrar la brujería, la hechicería, la superstición. Para lo cual, según el maestro ayacuchano, es crucial la vocación del maestro. Enseguida menciona que los educadores peruanos «son capaces de reconstruir nuestra vigorosa nacionalidad», «reafirmar la realidad indo-americana [...] dignificando a una raza oprimida por el desprecio y la explotación» (1932a, p. 2). Si bien Galván plantea la necesidad de reconstruir la nacionalidad, esta no es a partir de la castellanización del indígena como plantearon otros maestros indigenistas ayacuchanos de la época, sino a través de la reafirmación de la realidad indoamericana y de la dignificación de la raza oprimida. Aquí, nuevamente, la presencia de la raza indígena como sinónimo de cultura andina, es determinante para construir la nacionalidad²¹, incorporando a las masas mestizas y aborígenes en esta. Así, Galván se va acercando nuevamente al proyecto educativo nacional indigenista.

²¹ La preocupación por el problema nacional fue el centro del debate en la vida intelectual peruana durante la década de 1920 en adelante y adquiere una dimensión generacional. Recién en la década 1920 surgen ciertos movimientos y partidos que empiezan a abogar por una unidad nacional y cuestionan el poder de la oligarquía y del imperialismo. Es que el Perú en aquella época no era una nación en el término exacto de la palabra. En este contexto, ambos proyectos educativos nacionales: el civilista y el indigenista buscan, a su manera, la incorporación del indígena a la nación peruana.

En esta década menciona que los maestros deben tener un verdadero cariño por la raza y por la misión a emprender, adaptados a las tradiciones y costumbres, las que después deben ser modificadas (por ejemplo, según el maestro ayacuchano, se debe desterrar la brujería, la hechicería y la superstición), situación muy discutible, por cierto. Enfatiza que los maestros deben ser soldados en la gran batalla por la salvación de la raza, y por ende de la nacionalidad (Galván, 1932a).

En la década de 1950 es del parecer que los maestros que debían formarse en el Instituto de Educación, pronto a crearse en la reabierta Universidad de Huamanga, tengan una orientación ruralista. Aboga por un:

magisterio rural-urbano eficiente, con amplio conocimiento del medio, con dominio de los idiomas nativo y dotado de capacidad para promover el progreso social de los pueblos en cuya seño (sic) prestará sus servicios. Se pondrá énfasis en su orientación ruralista, a fin de que pueda emprender la lucha contra el analfabetismo y en pro de la incorporación de las masas mestizas y aborígenes a la nacionalidad (Galván, 1958, p. 66).

Finalmente, para Galván, las escuelas rurales deben ser égidas sociales, extender sus acciones constructivas sobre las comarcas y sacudir la vida de todo el ayllu. Deben agitar, renovar y remecer todo el marasmo de prejuicios tradicionales que aprisionan la mentalidad del indio peruano. En esta cruzada, la labor del maestro era crucial.

4. CONCLUSIONES

1. Al interior del prestigioso Centro Cultural Ayacucho, Luis E. Galván estuvo entre quienes tuvieron un mayor capital simbólico, más «poder implícito en el ser social del profesor» como señala Perafán, y mayor poder político: fue dos veces senador de la República en representación de Ayacucho. La producción de bienes simbólicos tiene que ver más con sus propuestas sobre la educación indígena, publicadas en libros, revistas y expuestas en conferencias desarrolladas en las décadas de 1920 a 1960 y en su accionar cultural en este periodo. Sin embargo, en el plano nacional fue opacado por el centralismo académico limeño y los conflictos al interior del campo intelectual en el que predominaba posiciones conservadoras, oligárquicas y extranjerizantes.
2. Su labor intelectual fue prolífica, a pesar de su escasa vinculación con la docencia universitaria, ya que como dice Carlos Altamirano (2013, p. 132) «La universidad está en el corazón del contexto institucional que produce

las élites intelectuales en la sociedad contemporánea». Sin embargo, Galván era un intelectual que estaba imbuido de una «cultura del discurso crítico», en los términos de Alvin Goulder (citado por Altamirano), en la que vale la fuerza del mejor discurso, no la referencia a la posición social o a la autoridad del hablante.

3. De las seis corrientes indigenistas desarrolladas en Ayacucho, Galván (junto al maestro Manuel Antonio Hierro Pozo y otros) pertenece al indigenismo académico temprano de maestros de educación básica, con ideas más elaboradas y con visiones más integradoras. Fue un indigenismo «moderno» para la época, cercano a Luis E. Valcárcel, uno de los indigenistas más destacados del Perú (quien exalta la grandeza del Imperio incaico y es antihispanista), aunque con ingredientes propios como la fuerte valoración del quechua, asemejándose al indigenismo del maestro José María Arguedas y del maestro ayacuchano Moisés Caveró Cazo. El de Galván es un indigenismo que se enfrenta a España, a Pizarro y a la colonia, con lo que se distancia de Caveró; también se diferencia de este y del mexicano José Vasconcelos porque no planteó la asimilación del indio a la civilización a través de su castellanización.
4. Galván asumió plenamente el influjo de la Escuela Nueva e impulsó las escuelas de métodos activos. Frente a los indígenas, al inicio interiorizó de alguna manera la propuesta oficialista del proyecto educativo homogeneizador civilista (asimilacionista, de incorporarlo a la «civilización» a través de su castellanización). Después se fue distanciando de este proyecto y se acercó al proyecto educativo nacional indigenista que reconoce virtudes en la cultura indígena que debían ser preservadas, que plantea la alfabetización del indígena en su propio idioma autóctono, entre otros; también porque relacionó el «problema indígena» al «problema nacional» y el «problema indígena» fue visto como económico-social y no racial, y se aproximó así a las propuestas, con diferencia de matices, de González Prada, Mariátegui, Encinas y Arguedas. Es en el Perú uno de los prolegómenos tempranos más importantes del paso de la «educación para indios» a la educación bilingüe y de esta a la educación intercultural.
5. Galván, así como otros indigenistas peruanos, valoraron la revolución cultural y las experiencias educativas de México desarrolladas particularmente desde los años en que José Vasconcelos es titular del Ministerio de Educación Pública (1921) (antes Secretaría de Educación Pública). Entre Galván y el controvertido Vasconcelos hubo muchas coincidencias, sin embargo,

en el debate de la época sobre la educación indígena —en sus propuestas medulares—, el maestro ayacuchano se fue alejando respecto a las del autor de *La raza cósmica*. En este campo, las propuestas del pensador mexicano se asemejarían más a las propuestas del proyecto educativo nacional civilista que se desarrollaba en el Perú.

6. En Ayacucho, las demandas sociales más generales y recurrentes en la primera mitad del siglo XX eran: la necesidad de mejorar la educación sobre todo en el medio rural a través de la «escuela de tipo social» —para Hierro Pozo «escuelas socializadas», aunque contrario a Galván propuso que estas «escuelas indígenas» serían internados para indios; y para Encinas (2007) «escuela social»—, construir una identidad cultural ayacuchana, pugnar por el desarrollo de Ayacucho y buscar la reapertura de su antigua Universidad. Sobre estas demandas Galván y otros maestros del Centro Cultural Ayacucho se unían y se diferenciaban al interior del campo intelectual; las formas de abordarlo y los mecanismos de lograrlos variaba. A Luis E. Galván se le reconoce como uno de los gestores más importantes de la reapertura de la Universidad de Huamanga. El renombre de Galván fue evidente, la sociedad ayacuchana reconoció sus valores y la verdad de sus obras.
7. No obstante los conflictos al interior del campo intelectual desfavorable para Galván en el ámbito nacional, en la competencia por su consagración cultural, pesó mucho su conocimiento global (macro) de la educación nacional; sus publicaciones editadas en Ayacucho y Lima, sus contactos con intelectuales de Lima y del extranjero; el ser miembro del Centro Cultural Ayacucho y haber sido funcionario del Ministerio de Instrucción Pública. Al lado de destacados intelectuales ayacuchanos y de otros lugares, fue miembro de la Comisión Central y otras comisiones menores en la reapertura de la Universidad de Huamanga (1954-1957).
8. Galván participó en los temas y problemas de orden del día común a los maestros intelectuales ayacuchanos, particularmente sobre la educación indígena. Se comunica no solo con los intelectuales ayacuchanos sino con otros a nivel nacional a quienes también dirige sus obras. Siguiendo a Bourdieu diremos que Galván debe a la escuela los *lugares comunes* (campos de encuentro y campos de entendimiento, problemas comunes y formas comunes de abordar estos problemas comunes) y disputas en torno a los mismos objetivos (por ejemplo, es muy conocida su actitud contraria cuando fue cerrada por intereses políticos la primera escuela rural indígena de Soccoscocha-Huanta). Había estudiado en un colegio de prestigio en

Ayacucho y en la Escuela Normal de Varones de Lima. Al retornar a su tierra trabajó en colegios emblemáticos como San Ramón y el Mariscal Cáceres y luego en el Ministerio del ramo; fuerzas que formaron su *habitus*.

9. Siendo de la generación temprana de intelectuales ayacuchanos vinculado al campo educativo del siglo XX, participó del tópico y la retórica (y metáforas) propios de la época «como un conjunto común de temas y formas, que definen la tradición cultural de una sociedad y de una época» como señalara Bourdieu.
10. La relación de Galván con su clase social de origen o de pertenencia (mestizo de la clase pudiente, vinculado a la hacienda tradicional) fue *refractada* por la estructura del campo intelectual: fue mediatizada por la posición que ocupó en el campo intelectual, en función de la cual se acercó más a posiciones indigenistas y fue crítico frente a los poderes nacionales dominados por grupos económicos y sociales y de empresas mineras norteamericanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamirano, C. (2013). *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Amauta* (1929). Revista Mensual de Doctrina, Literatura, Arte, Polémica. Director José Carlos Mariátegui. Lima, Año III, N°. 24, Sociedad Editora «Amauta».
- Arguedas, J.M. (1986). *Nosotros los maestros*. Presentación y selección de Wilfredo Kapsoli. Lima: Editorial Horizonte.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder; campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Editorial Montessor.
- Bustamante, M.E. (1943). *Apuntes para el folklore peruano*. Ayacucho: Imprenta La Miniatura.
- Cavero, R. (2014). *La educación de los excluidos. Ayacucho 1900-1961*. Lima: Edit. San Marcos.
- Cavero, R. (2015). *El pensamiento y los aportes del maestro ayacuchano Manuel Antonio Hierro Pozo*. Tercer Informe Parcial de Investigación (inédito). Ayacucho: Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- Cavero, R. y Cavero, R. (2007). *Retablo de memorias. Indígenas e indigenismo en Ayacucho*. Lima.

- Chileno, J. (s/f). *La Nueva Escuela en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Lima: s/e.
- De Arruda, M.L. (1996). *História da educação*. 2da. edición. São Paulo: Editora Moderna.
- Encinas, J.A. (2007). *Un ensayo de Escuela Nueva*. Con prólogo de José Portugal. Puno: UNAP.
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos. Los años del Águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galván, L.E. (1925). *Hacia la escuela renovada*. Lima: Editorial Garcilaso.
- Galván, L.E. (1930). Moción de Orden ante el VI Congreso Panamericano del Niño. Lima.
- Galván, L.E. (1932a). «Aspectos del problema educativo de las masas aborígenes Del Perú». Borrador escrito a máquina.
- Galván, L.E. (1932 b). «Conferencia para la Asociación de Maestros Primarios de Lima». Borrador escrito a máquina.
- Galván, L.E. (1934a). «Encuesta del Primer Congreso Nacional Indígena del Perú». Lima. Borrador escrito a máquina.
- Galván, L.E. (1934b). «Encuesta a la intelectualidad Indigenista del Perú». Lima. Borrador escrito a máquina.
- Galván, L.E. (1948). *Mi saludo a los estudiantes y profesores del Colegio Nacional «Mariscal Cáceres» de Ayacucho, en su fecha centenaria*. Lima: Ediciones Folklore.
- Galván, L.E. (1958). *La UNSCH 1677-1958. Reflexiones sobre una pedagogía universitaria aplicable al Perú*. Lima: Talleres Gráficos de T. Scheuch S.A.
- Galván, L.E. (1959a). *Ayacucho semblanza de la ciudad*. Lima: Imprenta D. Miranda.
- Galván, L.E. (1959b). «Filología de la Lengua Keshwa o Runa Simi Idioma General Hablado desde el Imperio de los Incas». Trabajo mecanografiado y con correcciones.
- Galván, L.E. (1964). Bases jurídicas y económicas para la integración del aborigen peruano a las fuentes de producción y de consumo para la solución de problemas de las comunidades campesinas. Ponencia. Lima, 02 de agosto.
- Galván, L.E. (1964b). «La población indígena y los planes de desarrollo económico social».
- Galván, L.E. (1964c). *El papel de las lenguas aborígenes en el proceso de Incorporación del indígena a la vida nacional*. Ponencia. Lima, 30 de agosto.
- Galván, L.E. (s/f). El problema educacional del aborigen peruano. Mecanografiado.

- Kapsoli, W. (2003). El maestro José María Arguedas. En Ministerio de Educación, *Grandes maestros peruanos* (pp. 273-301). Lima.
- Lazarín, F. (s/f). *José Vasconcelos. Apóstol de la educación*. Recuperado de [http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25 iv nov 2009/casa del tiempo eIV num25 04 10.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_04_10.pdf)
- López, S. (2009). Cavernícolas y mundo andino. Diario *La República*. Lima.
- Mariátegui, J.C. (1968). *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Décimo tercera edición. Lima: Biblioteca Amauta.
- Marrou, A. (2003). José Antonio Encinas Franco. En Ministerio de Educación, *Grandes maestros peruanos* (pp. 11- 27). Lima.
- Ministerio de Instrucción Pública. Dirección General de Enseñanza (1932). *Las escrituras del alfabeto quechua 2*. Lima: Dirección de Educación Indígena.
- Perafán, G., Adúriz-Bravo, A. (comps.) (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quipu* (1931). Revista de la Dirección de Educación Indígena del Ministerio de Instrucción Pública, N°. 1 y 2. Lima.

Filosofía de Patricia Benner, aplicación en la formación de enfermería: propuestas de estrategias de aprendizaje

BLANCA ESCOBAR- CASTELLANOS*

Universidad de Sonora - México

PATRICIA JARA – CONCHA**

Universidad de Concepción – Chile

Recibido el 20-11-2017; primera evaluación el 13 -12-2018;
segunda evaluación el 21-12-2018; aceptado el 30-01-2019

RESUMEN

Los cambios de concepciones de brindar y gestionar el cuidado han planteado la necesidad de modificar los currículos de enfermería para lograr de forma significativa, el perfil de la nueva/o enfermera/o, e incorporarlo al contexto laboral, con conocimientos, habilidades y actitudes, que le permitan desempeñarse eficientemente, con calidad, mayor fundamento científico y conocimientos modernos de gestión. La finalidad del presente estudio es proponer estrategias de aprendizaje desde la perspectiva filosófica de Patricia Benner que permitan su desarrollo y contribuyan a la formación integral del estudiante de enfermería, facilitando su transición de estudiante a profesional. Las estrategias de aprendizaje propuestas promueven e incentivan el desarrollo de habilidades al favorecer la competencia del estudiante a través del análisis, razonamiento y argumentación de fenómenos propios de enfermería, desarrollando una práctica clínica autónoma e innovadora.

Palabras clave: enfermería, educación en enfermería, filosofía en enfermería, estudiantes de enfermería, teoría de enfermería.

* Candidata a doctora en Enfermería por Universidad de Concepción, Chile. Con Maestría en Ciencias de Enfermería por Facultad de Enfermería de Nuevo León, Monterrey, México. Maestra de tiempo completo en el Departamento de Enfermería de la Universidad de Sonora en Sonora, México. Jefe del Servicio de Urgencias del Hospital General «Fernando Ocaranza» del ISSSTE en Hermosillo, Sonora, México. Correo: blanca.escobar@unison.mx

** Autora de correspondencia. Doctora y magíster en Enfermería por la Universidad de Concepción, Chile. Directora del programa de Doctorado en Enfermería de la Universidad de Concepción. Profesora titular de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Correo: pjara@ude.cl



Philosophy of Patricia Benner, application in nursing training: Proposals of learning strategies

ABSTRACT

Changes in conceptions of providing and managing care have raised the need to modify nursing curricula to achieve significantly, the profile of the new nurse, and incorporate it into the workplace, with knowledge, skills and attitudes, that allow it to perform efficiently, with quality, greater scientific basis and modern management knowledge. The purpose is to propose learning strategies from the philosophical perspective of Patricia Benner that allow their development and contribute to the comprehensive education of the nursing student facilitating their transition from student to professional. The proposed learning strategies promote and encourage the development of skills by favoring the competence of the student, through the analysis, reasoning and argumentation of own phenomena of nursing, developing an autonomous and innovative clinical practice.

Keywords: nursing, nursing education, philosophy in nursing, nursing students, theory of nursing.

Filosofia de Patricia Benner, aplicação em treinamento de enfermagem: propostas de estratégias de aprendizagem

RESUMO

As mudanças nas concepções de fornecimento e gerenciamento de cuidados, levantaram a necessidade de modificar os currículos de enfermagem para alcançar significativamente, o perfil da nova/ou enfermeira/o, e incorporá-lo no local de trabalho, com conhecimento, habilidades e atitudes, que permitem que ele desempenhe de forma eficiente, com qualidade, maior base científica e conhecimentos modernos de gestão. O objetivo é propor estratégias de aprendizagem a partir da perspectiva filosófica de Patricia Benner que permitam seu desenvolvimento e contribuam para a educação abrangente do aluno de enfermagem facilitando a transição do aluno para o profissional. As estratégias de aprendizagem propostas promovem e incentivam o desenvolvimento de habilidades, favorecendo a competência do aluno, através da análise, raciocínio e argumentação de seus próprios fenômenos de enfermagem, desenvolvendo uma prática clínica autônoma e inovadora.

Palavras-chave: enfermagem, educação em enfermagem, filosofia em enfermagem, estudantes de enfermagem, teoria da enfermagem.

1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas formadoras de profesionales en enfermería deben afrontar retos que demandan las exigencias contextuales de un mundo globalizado y pluralista del siglo XXI (Vivas, 2010); para así dar respuesta a las necesidades sociales que actualmente prevalecen en el ámbito de la salud. Además de estar acorde a las políticas educativas que prevalecen. Orozco, citado por Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011) mencionó que «las políticas educativas en el plano universitario se han orientado a formar profesionales en un nuevo escenario, que implica pensar, trabajar y tomar decisiones en colaboración con otros profesionales, para resolver problemas con un máximo de ejecución eficiente» (p. 244).

En este contexto, Raile (2015) afirmó que desde que enfermería alcanzó el nivel de licenciatura ha ido adquiriendo mayor reconocimiento en la educación superior, concretando el objetivo de un mayor desarrollo integral de conocimiento pertinente como base para la práctica de enfermería. Desde el punto de vista de Gutiérrez-Meléndez (2008), los cambios en las concepciones de brindar y gestionar el cuidado, aunado al ámbito organizacional han planteado la necesidad de modificar los currículos de enfermería para lograr de forma significativa el perfil de la nueva (o) enfermera (o), con la finalidad de que se incorporen al contexto laboral, con conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desempeñarse de forma eficiente, con calidad, mayor fundamento científico y conocimientos modernos de gestión, entre otros, adoptando una postura profesional acorde a la disciplina.

En este sentido, Valenzuela, mencionado por López, Barahona, Estrada, Favela y Cuen (2014), hace referencia a un ejemplo de estos cambios: la transformación del sistema educativo al reestructurar los currículos de enfermería con el modelo educativo de competencias, permite integrar personas cada vez más competentes a nivel laboral, capaces de enfrentar situaciones reales y tomar decisiones de manera correcta. La misma autora menciona que este modelo «conlleva un nuevo enfoque de la evaluación que no solo trate el aspecto cognitivo de las personas, sino que evalúe aspectos prácticos o de transferencia, situaciones integradas y las estrategias metacognitivas» (p. 4).

Es por esto que la formación del estudiante en enfermería de pregrado a nivel mundial se debe fundamentar teóricamente en aspectos relevantes y actualizados del cuidado de la salud humana, integrando el estudio de la experiencia o vivencia de la salud humana (Durán de Villalobos, 2002) en toda actividad de su práctica académica, extendiéndose al ámbito profesional. Es aquí donde surge la importancia de la formación de los futuros enfermeros/as,

sobre qué tipo de aprendizaje deben desarrollar para realizar una práctica de enfermería integral acorde a las necesidades del paciente/familia/comunidad, sin olvidarse del mundo de las ciencias de la salud y su vertiginoso avance en la era de la modernidad. Una pregunta que puede generarse es ¿cómo podría el estudiante de enfermería adquirir conocimiento durante su formación de pregrado?, que le permita enfrentar y dar solución a las nuevas demandas sociales, políticas, económicas, educativas y en salud a las cuales hará frente en su futuro profesional.

Algunos de estos aspectos o factores han influido en la mayoría de las escuelas de enfermería para que rediseñen los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, lo que ha motivado la reestructuración de los currículos en todos los niveles de formación (Vivas, 2010), aunado a la responsabilidad del docente guía, de cómo generar o motivar un aprendizaje significativo que permita desarrollar en el estudiante, la mayoría de las áreas del conocimiento de enfermería.

Sobre la base de lo anterior, este trabajo tiene como objetivo proponer estrategias de aprendizaje desde la perspectiva filosófica de Patricia Benner que permitan el desarrollo y contribuyan a la formación integral del estudiante de enfermería y facilite su transición de estudiante a profesional. Para ello, se realizó una revisión de la literatura en las bases de datos Scientific Electronic Library Online (Scielo), Portal Regional de la Biblioteca Virtual en Salud y Google Académico, además de consultar fuentes escritas (libros y revistas). El periodo de búsqueda comprendió de 2005 a 2016, en los idiomas inglés y español con la finalidad de realizar una lectura interpretativa de la información seleccionada y establecer propuestas específicas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Filosofía de Patricia Benner (teoría fenomenológica)

Algunos autores abordan la fenomenología como una filosofía y método de investigación para poder captar la experiencia vivida, explorar y captar la experiencia subjetiva del individuo, cómo la está percibiendo y qué significado tiene para este, partiendo de la conciencia (Rubio y Arias, 2013). El enfoque fenomenológico planteado por Patricia Benner permite explicar el significado de los fenómenos de la enfermería a través del análisis, del razonamiento y del argumento o exposición lógica (Brykczynski, 2015). Benner reconoce como fuente de inspiración e influencia los trabajos realizados por Heidegger y Gadamer, quienes incursionaron en el campo de la fenomenología existencial

y la hermenéutica filosófica, siendo esta una filosofía innovadora y muy influyente que permitió descubrir la naturaleza de la comprensión humana (De la Maza, 2005). Otra influencia importante fue la de Hubert y Stuart Dreyfus quienes la introdujeron en la fenomenología, con el planteamiento del modelo Dreyfus de adquisición y desarrollo de habilidades que utilizó en su obra *From Novice to expert* (1984) (Benner, 2004).

El modelo de Dreyfus de adquisición y desarrollo de habilidades fue desarrollado a partir del rendimiento situado y aprendizaje experiencial. La atención se centra en el desempeño real y los resultados que se obtienen en situaciones particulares que pueden ser comparadas a través del tiempo. Este modelo no identifica rasgos particulares o talentos de la persona que genera el desarrollo de las habilidades, se centra en el comportamiento demostrado en situaciones donde desarrolla las habilidades y el conocimiento (Benner, Tanner y Chelsea, 2009).

Benner adaptó el modelo de Dreyfus, el cual describe cinco niveles de competencia: principiante, principiante avanzado, competente, eficiente y experto. Este modelo postula que los cambios en los cuatro aspectos de la ejecución tienen lugar en la transición a través de los niveles de adquisición de habilidades: a) se transita de confiar en los principios y normas abstractas a emplear la experiencia específica y pasada; b) se transforma la confianza en el pensamiento analítico basado en normas por la intuición; c) se pasa de percibir que toda la información de una situación es igual de importante a pesar que algunos datos son más importantes que otros; y d) se transcurre de ser un observador individual externo a la situación, a tener una participación activa en la misma. Brykczynski (2015), hace referencia a que, con la aplicación de este modelo a la enfermería, Benner observó que «la adquisición de habilidades basada en la experiencia es más segura y más rápida cuando tiene lugar a partir de una base educativa sólida» (p.120).

En cada una de las etapas de transición, Benner hace referencia a la responsabilidad hacia las personas, la cual se va desarrollando con las habilidades que proporciona la experiencia en la práctica y el conocimiento perceptivo; ambos son claves para desarrollar una práctica intuitiva, la cual permite a los egresados de enfermería buscar evidencias para confirmar los cambios observados en los pacientes y tomar decisiones que permitan guiar sus acciones (Brykczynski, 2015). El conocimiento intuitivo admite la comprensión y la observación clínica especializada, originada por la experiencia (considera el conocimiento y experiencia) ligada en el ser profesional (Blum, 2010).

El estudio de la práctica de enfermería clínica permitió a Benner descubrir y describir el conocimiento que sustentaba la práctica de enfermería, estableció

la diferencia entre conocimiento práctico y conocimiento teórico. Benner, en Brykczynski (2015), afirmó que el desarrollo del conocimiento en una disciplina práctica «consiste en ampliar el conocimiento práctico (saber práctico) mediante investigaciones científicas basadas en la teoría y mediante la exploración del conocimiento práctico existente desarrollado por medio de la experiencia clínica en la práctica de esta disciplina» (p. 120). En la filosofía de Benner, la experiencia es «el resultado de cuestionar, especificar o negar las nociones preconcebidas en una situación» (p. 121). Esto fue retomado de Heidegger y Gadamer, quienes coincidieron que a medida que el egresado de enfermería gana experiencia, desarrolla una mezcla de conocimiento teórico y práctico lo cual da como resultado el conocimiento clínico, por lo tanto, adquiere pericia ya que es capaz de actuar bajo principios y de modificarlos según una situación real específica. Para Heidegger, el conocimiento práctico fue reconocido como «el que se obtiene cuando un individuo se ve implicado en una situación» (Brykczynski, 2015, p. 121), tomando en cuenta que el individuo comparte conocimientos, habilidades y hábitos procedentes de sus prácticas culturales.

Benner argumenta que la aplicación de una ética relacional basada en la práctica de enfermería permitirá equilibrar el centro dominante sobre derechos y justicia del paciente, ya que la relación entre tomar una decisión clínica y una decisión ética con resultados buenos o malos y lo que se considera una intervención de calidad afecta las acciones y juicios clínicos que el/la estudiante desarrolla durante su proceso de aprendizaje. La importancia de la propuesta realizada por Benner conlleva a poner en práctica una filosofía en enfermería, sobre todo en la formación de estudiantes de enfermería, la cual permite, desde la perspectiva de Leddy y Pepper (citado por León, 2006), «comprender el sistema de creencias y valores de la profesión, incluye una búsqueda constante de conocimientos, por tanto, determina la forma de pensar sobre los fenómenos y en gran medida, de su manera de actuar, lo que constituye un elemento de vital importancia para la práctica profesional» (p. 2).

El modelo de adquisición y desarrollo de habilidades puede ser aplicado en situaciones que conlleven la formación de estudiantes de enfermería y no solo a los ya profesionales de la misma; por ejemplo, los niveles reflejan los cambios por los cuales puede transitar el/la estudiante de enfermería, desde la percepción y comprensión de una situación de demanda determinada hasta lograr la experiencia adquirida con la práctica clínica durante su formación o en la integración de su desempeño durante su servicio social o internado (en algunos países) (Benner, 2004).

a) *Nivel I principiante o novato*. No se tiene experiencia con las situaciones para desempeñar sus tareas, pero se tienen que enfrentar a ellas.

El/la estudiante de enfermería aprende acerca de las situaciones en términos de atributos objetivos (peso corporal, ingresos, egresos, temperatura corporal, presión sanguínea, pulso entre otros parámetros medibles de la condición del paciente). Este primer nivel podría representar al estudiante en sus primeros semestres de formación (tercero, cuarto semestre o un año previo a su práctica profesional o servicio social).

b) Nivel II principiante avanzado. Es quien puede demostrar rendimiento aceptable. El/la estudiante se ha enfrentado a suficientes situaciones reales o ha sido conducido por un mentor o tutor quien proporciona directrices para el reconocimiento acerca de algunos aspectos clínicos, los componentes de la situación significativa generalmente no son objetivos. El/la estudiante de enfermería debe tener alguna experiencia con situaciones anteriores previas antes que pueda utilizar directrices en situaciones clínicas. El principiante avanzado puede reconocer de forma intuitiva elementos situacionales significativos en la práctica clínica. Este nivel corresponde al estudiante en su última etapa de formación (cuando inicia prácticas profesionales o servicio social). Las siguientes fases c, d y e requieren de la experiencia para identificar algunos aspectos clínicos significativos, los estudiantes cuentan con conocimientos o competencias indispensables para quien inicia su práctica profesional o servicio social, y que a lo largo de ese periodo logra desarrollar.

c) Nivel III competente. Se tipifica a los egresados de enfermería (pregrado) que han trabajado de dos a tres años, que comienzan a ver/observar/analizar sus acciones en términos de metas o planes a largo plazo, contemplan situaciones actuales y futuras más importantes que deben ser consideradas y las que pueden ser ignoradas. Se caracteriza por una sensación de dominio, con capacidad para enfrentar y gestionar diversas contingencias (eventualidades) de enfermería clínica. El egresado de enfermería (a quien se les puede denominar enfermera/o porque están insertos en el ámbito laboral) competente es coherente, previsor, gestiona el tiempo como resultado de la consecución de un cierto nivel de experiencia por medio de la planeación y la previsión, ayuda a alcanzar un nivel de eficiencia y organización. Por lo que el aprendizaje clínico se vuelve crucial para reconocer patrones y determinar que elementos de la situación merecen atención y cuáles no.

d) Nivel IV eficiente. El egresado de enfermería percibe situaciones como totalidades (conjunto), la actuación es guiada por máximas, es capaz de reconocer los principales aspectos y posee un dominio intuitivo de la situación a partir de la información previa que conoce (la experiencia enseña el dominio), la comprensión holística del egresado de enfermería eficiente mejora su toma de decisiones y se muestra más implicado con el paciente y su familia.

e) *Nivel V experto*. El egresado de enfermería ya no se basa en el principio analítico (norma, directriz, máxima) para justificar su comprensión de la situación a una acción apropiada. Porque ha adquirido un nivel intuitivo de la situación, es capaz de identificar el origen del problema sin perder tiempo en soluciones y diagnósticos alternativos, muestra dominio clínico y de la práctica basada en los recursos, asimilación del saber práctico, visión general y previsión de lo inesperado. El egresado de enfermería experto posee la habilidad de reconocer patrones de actuación profesional gracias a su amplia experiencia (Benner *et al.*, 2009).

Para lograr que el/la estudiante de pregrado desarrolle habilidades y capacidades que le permitan obtener experiencia, definida esta como «práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo» (Real Academia Española [RAE], 2018)¹ y pericia, entendida según la RAE (2018) como «sabiduría, práctica, experiencia y habilidad en una ciencia o arte»². Es necesario incorporar metodologías educativas considerando el proceso de aprendizaje de los estudiantes para que logren la adquisición de competencias profesionales, las cuales le permitirán demostrar la asimilación progresiva de conocimientos científicos, actitudes, valores, aptitudes y habilidades para desarrollar la capacidad de abordar los problemas de salud-enfermedad en forma competente (De Souza-Cruz y Mariscal-Crespo, 2016), demostrando un alto sentido de responsabilidad y calidad al otorgar los cuidados a la población.

2.2. Importancia del modelo de Benner en la educación de enfermería

La filosofía fenomenológica de Benner con el Modelo de Dreyfus de adquisición y desarrollo de habilidades es aplicable y útil en la educación de los estudiantes de enfermería porque permite el desarrollo de habilidades y conocimientos (Peña, 2010) requeridos para aprender a ser enfermeras/os y desempeñarse como tal, a través del aprendizaje externo que va desarrollándose en los diferentes semestres donde normalmente transita como estudiante. Si se combina con un enfoque interpretativo, permite detallar la práctica de enfermería, porque tiene características universales (no está limitado por edad, enfermedad, salud o ubicación de la práctica de enfermería) (Lyneham, Parkinson y Denholm, 2009).

Los aportes de la investigación generada por Benner *et al.* (2009) motivaron a los educadores de enfermería a la innovación de la práctica para el/la estudiante

¹ Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=experiencia>

² Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=pericia>

generando una transformación radical. Además, influyó y permitió realizar un cuestionamiento a la visión que las escuelas de formación de recursos humanos en enfermería poseían acerca de la naturaleza del conocimiento profesional y su relación con la práctica (Medina y Castillo, 2006). La aplicación de la filosofía de Benner ha permitido identificar que las necesidades de aprendizaje en los programas educativos son diferentes en los primeros años del desarrollo del conocimiento clínico que los requeridos en estadios superiores, los estudiantes deben aprender a «ser» enfermeros a través de experiencias de aprendizaje, no solo saber el «qué» y el «cómo», sino el «cuándo».

Dentro de esta identidad, además de permitir la integración del conocimiento científico, se debe integrar la ética diariamente en situaciones únicas y cambiantes, para incentivar el desarrollo de la percepción, el juicio y la acción ética (Medina, 1999). Handwerke (2012) menciona que, para enseñar esta fluidez y conocimientos en la práctica, el profesor/docente debe guiar a los estudiantes a integrar estos aprendizajes durante cada clase y cada experiencia clínica. Las acciones generadas serán el resultado de un proceso de construcción realizado por los estudiantes de forma deliberada y reflexionada sobre los fundamentos teóricos y éticos adquiridos, sus consecuencias inmediatas, la coherencia y legitimidad de los medios para llevarlos a cabo a su práctica educativa. Algunas investigaciones en el ámbito educativo hacen referencia a que el/la estudiante de pregrado debe tener contacto con una práctica clínica similar a la realidad, conducida por profesores/docentes/guías que le permitan desarrollar directrices similares a una situación real.

El uso del modelo en el currículo educativo en estudiantes de enfermería implica el desarrollo de prácticas que puedan favorecer el uso de la toma de decisiones analíticas e intuitivas (forma de conocer y de actuar que no está basado en el razonamiento racional, es saber sin saber cómo se sabe). Para lograr esto es importante que el/la estudiante demuestre la adquisición de conocimientos de forma gradual (de lo simple a lo complejo del cuidado de enfermería), que obtenga suficiente información en su memoria que le permita procesar de forma consciente e inconsciente la manera de ser utilizada en la toma de decisiones (Nyatanga y De Vocht, 2008). Los estudiantes de semestres avanzados, en prácticas profesionales o servicio social, demuestran más experiencia de conocimientos en relación a estudiantes principiantes o de semestres iniciales, los cuales cuentan con información más limitada. Esta forma de construcción de procesamiento se puede fomentar al tomar en cuenta factores como la reflexión, la investigación y la curiosidad clínica que apoye la explicación de las prácticas de expertos en la toma de decisiones clínicas (Lyneham, Parkinson y Denholm, 2008).

Se rescata la importancia de que a un recién graduado le resulta favorable asignarle una enfermera/o tutor/a competente que lo estimule y explique la práctica en enfermería de modo que la pueda comprender y desarrollar con mayor facilidad. Para mejorar las competencias del recién graduado, es importante incorporar al currículo, la consejería (tutoría) clínica, para favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes del egresado (las cuales en ocasiones son deficientes) para ofrecer un cuidado de calidad de enfermería. La filosofía de Benner permite que el docente/profesor de enfermería brinde al estudiante orientación sobre guías de actuación y comportamientos acerca de la práctica clínica de enfermería en situaciones reales, facilitando su aprendizaje (Ortiz, 2013). El incorporar el modelo de Benner en el sistema educativo de enfermería permite al docente emplear el juicio intuitivo en áreas que afectan al estudiante para la toma de decisiones (Blum, 2010). Muchos docentes en enfermería y medicina han adoptado la rúbrica de evaluación del Modelo de Dreyfus y Dreyfus, como marco conceptual para evaluar la adquisición de habilidades de los alumnos y valorar el progreso a través de las diferentes etapas de principiante, principiante avanzado, competente, eficiente y experto (Carraccio, Benson, Nixon y Derstine, 2008).

2.3. El estudiante durante su formación en enfermería

La educación superior, como fenómeno socializador, permite forjar seres humanos idóneos y competentes, para satisfacer las necesidades de una sociedad determinada (Cegueda-Benítez, Gaña-Eretza, Uribe-Ravell y Andrade-Padilla, 2013), como es el caso de formar recursos humanos en enfermería, cuya función sustancial es brindar cuidados para garantizar la salud individual, familiar o comunal contribuyendo a elevar la calidad de vida y reducir los índices de morbi-mortalidad de la población que atienden (Hernández, Lemus, Salgueiro, Morejón y Rodríguez, 2007).

Malvárez (2005) menciona que «la educación juega un papel central en la composición y dinámica de la fuerza de trabajo en enfermería, en la calidad y pertinencia de los cuidados y en el desarrollo de la capacidad institucional en salud» (p. 3). Así mismo, sugiere realizar transformaciones al reformular los sistemas educativos para articular los distintos niveles de formación, reorientar los contenidos curriculares hacia los conocimientos, prácticas y ética de los cuidados de enfermería basados en las necesidades de salud y la condición del sujeto como ser cultural. Además, propone la modernización pedagógica hacia modelos que consideren las condiciones de aprendizaje de adultos, que integren la teoría, la práctica, la investigación y las prioridades de salud,

promoviendo el pensamiento complejo y el trabajo interdisciplinario, entre otros aspectos.

Soto-Fuentes, Reynaldos-Grandón, Martínez-Santana y Jerez-Yañez (2014) hacen referencia a que la formación del profesional de enfermería es amplia y diversa. En esta, los estudiantes inician la adquisición del conocimiento científico teórico en combinación con el conocimiento práctico que se obtiene de una situación determinada y de las experiencias laborales de los enfermeros asistenciales. La Secretaría de Salud de México (2012) al respecto señala que «asegurar la calidad de la enseñanza a los recursos en formación se vuelve fundamental, al ser la piedra angular para hacer frente a la problemática de salud de la población y contar con profesionales capacitados y especializados» (p. 3). El desarrollo de habilidades se vuelve importante en el acto de brindar el cuidado de enfermería, considerando las necesidades de la persona. Al respecto, Girau y Juanes (2009) mencionan que «las habilidades tienen una estructura integrada por tres elementos: conocimiento específico, sistema operacional específico (acciones) y conocimiento y operaciones lógicas» (p. 1); sin embargo, hace referencia a que las habilidades prácticas conforman el núcleo eje del proceso de enfermería, llevando implícitas un grupo de habilidades elementales que deben cumplirse, tomando en cuenta el estado de dependencia de la persona.

Por ello, es importante identificar qué nivel de habilidad/conocimiento tiene el/la estudiante para establecer o diseñar estrategias específicas de aprendizaje. El aprendizaje, según la RAE, es entendido como «la acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa, permite la adquisición por la práctica de una conducta duradera», Asimismo, etimológicamente, aprender (latín *apprehendere*) es adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia. En ese sentido, el/la estudiante de enfermería, a través de su formación académica, va a desarrollar una conducta que le permitirá desenvolverse en un futuro en diversos campos de la enfermería. Cestari y Loureiro (2005) señalaron que la práctica de enfermería se ha convertido en toda la actividad, debido a que desde la formación académica los docentes tienen «la práctica concreta de enfermería como horizonte y objetivo» (p. 2).

Para que el/la estudiante desarrolle un aprendizaje, no solo práctico, sino actitudinal y cognitivo, este debe ser significativo. Al respecto, Acevedo y Beltrán (2014) hacen referencia a que se debe propiciar que «el/la estudiante de enfermería aprenda significativamente lo que implica atribuirle un significado al material objeto de aprendizaje a partir de los conocimientos previos y la actualización de esquemas de conocimiento congruentes con cada situación» (p. 19) que se les presente durante su formación académica. Esto

permitirá que el/la estudiante de enfermería dé importancia y prioridad real a las necesidades de cada persona.

Para Vivas (2010), el aprendizaje significativo es «el resultado de un proceso de apropiación, interiorización, valoración y reformulación de cualquier objeto de aprendizaje, lo cual conduce a la acción autónoma, innovadora y sustentada (ya sea en la práctica, en la teoría o en ambas)» (p. 2). Mientras que Ausubel, citado por Palomino (1996, p. 2), plantea que «el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información», a través de una interacción, por lo que la estructura cognitiva hace referencia al «conjunto de conceptos, ideas que una persona posee en un determinado campo del conocimiento y como la organiza».

Es conocido que el estudiante de enfermería se enfrenta a situaciones clínicas muy diferentes en los entornos clínicos donde realiza su práctica al que se desarrolla en el contexto teórico o áulico (De Souza-Cruz y Mariscal-Crespo, 2016), estableciéndose como una problemática importante para su desempeño como principiante, debido a que los elementos cognitivos y habilidades que posee pueden ser afectados por las condiciones de su entorno, por lo cual es primordial, entonces, que el docente conozca cuál es la estructura cognitiva del estudiante y su grado de estabilidad, porque cada uno cuenta con una serie de experiencias y conocimientos previos que pueden favorecer o afectar su proceso de aprendizaje. Cuando el estudiante de enfermería llega al sistema educativo de nivel superior, transfiere a sus prácticas clínicas un saber experiencial fruto de su biografía y su ser histórico. Es allí donde el/la estudiante puede emerger e integrarse con los saberes propios de la disciplina al generar y adquirir el nuevo conocimiento (Rivera, 2013).

En el proceso educativo, es importante considerar que el desarrollo del conocimiento en enfermería es una tarea difícil de tratar ya que es una profesión en la que el sujeto de estudio y cuidado es la persona, el cual es un ser humano, dinámico, flexible y en constante transición, por lo que el/la estudiante en formación y el/la enfermero/a profesional deben ser dinámicos al demostrar su desarrollo humanista y múltiples dominios al brindar el cuidado (Gallardo, 2011). Al respecto, Arroyo de Cordero, citado por Paravic (2010), hace referencia que enfermería ha heredado una filosofía de responsabilidad para el cuidado de la vida humana derivada del humanismo, lo que brinda sustento y significado a su práctica profesional con el fin de lograr un nivel satisfactorio de desarrollo y de salud en las personas. Por ello, esta filosofía debe ser transmitida durante toda la formación académica de los estudiantes de enfermería, con el fin de fortalecer el aspecto humano al brindar el cuidado a los pacientes.

Es relevante considerar durante el proceso formativo «lo que sabe el/la estudiante», de tal manera que pueda establecer relaciones con aquello que debe aprender. El/la estudiante hace conexiones de la nueva información con un concepto relevante preexistente en su estructura cognitiva, generando aprendizaje significativo. Otro elemento importante a considerar es el aprendizaje que se da por observación e imitación de modelos (modelaje) lo cual permite establecer el comportamiento del individuo, siendo un medio poderoso para transmitir valores, actitudes, patrones de pensamiento y comportamiento (Riviére, 1992).

A través del aprendizaje observacional el/la estudiante tiene la posibilidad de desarrollar mecanismos cognitivos complejos y patrones de comportamientos sociales, estimulados por los procesos de la motivación, permitiéndole decidir si lo observado debe ser replicado o no en los campos clínicos donde desarrolla un parte importante de su formación académica. Es bien conocido que en el área de enfermería y de la salud en general el/la egresado/a debe poseer una gran capacidad cognitiva, de resolución de problemas, de interrelacionarse con otras personas, sin dejar de lado su parte espiritual, su formación ética y moral; elementos fundamentales de la competencia «saber ser», lo cual permitirá realizar elecciones y toma de decisiones profesionales (Carrillo, García, Cárdenas, Díaz y Yabrudy, 2013).

Durante la formación de pregrado, el/la estudiante de enfermería, gradualmente, debe ir desarrollando un aprendizaje que le permitirá tomar decisiones en relación a qué tipo de conocimientos debe aplicar en una situación determinada; sobre todo, deberá considerar de quién lo aprendió, cómo lo aprendió, cómo fue transmitido y qué razones tiene para aplicar el conocimiento, debido a que «el aprendizaje supone un cambio continuo y permanente en el comportamiento, refleja la adquisición de conocimientos/habilidades a través de la experiencia» (Ruiz, 2010, p. 1). Antes de ser un profesional, el/la estudiante de enfermería es una persona inserta en un contexto social e institucional que lo contiene e influye en su identidad. Al mismo tiempo, los estudiantes interactúan en este, con otras personas que a su vez lo pueden transformar debido a la influencia que ejercen en su formación (Soto, 2009).

El aprendizaje significativo, «plantea la interacción humana con su ambiente intentando dar sentido al mundo percibido a través del mundo ya conocido» (Soto, 2009, p. 9). Este aprendizaje en la formación del estudiante de enfermería «permite la interpretación, competencia indispensable que deberá desarrollar un/a enfermero/a como condición previa para brindar cuidados pertinentes y de calidad» (Soto, 2009, p. 10). Paranhos y Mendes citados por Carrillo *et al.* (2013), mencionan que «el guiar a los estudiantes a su nivel más alto de

pensamiento independiente y de competencia puede lograrse mejor a través de los métodos de enseñanza que estimulan el pensamiento, hacen hincapié en la resolución de problemas y afectan a la motivación para aprender» (p. 350).

En el campo de la enfermería, existen autores que ofrecen fundamentos teóricos que permiten respaldar el desarrollo de la práctica profesional, como Kerouac, Collière, Fawcett, Benner, entre otros, favoreciendo la formación de los y las futuras generaciones de enfermeras/o en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes para brindar el cuidado. Kerouac, Pepin, Ducharme, Duquette y Major (1996) hacen referencia que para integrar una práctica de enfermería se debe desarrollar un «*design de cuidado*» porque integra «el qué» del cuidado y «el cómo» de la interacción persona-enfermera/o. El *design* permite crear un cuidado que requiere de diversos procesos como son la reflexión, la integración de creencias y valores, el análisis crítico, la aplicación de conocimientos, el juicio clínico y la intuición. Su desarrollo le permite crear un cuidado innovador que relaciona la ciencia y el arte de la enfermería, centrado en la persona que transita por diversas experiencias de salud, al estar en continúa interacción con su entorno.

Del mismo modo, Collière (1997) mencionó que es necesario que en la formación de las y los enfermeras/os se adquieran conocimientos de la vida (aspectos cotidianos y modos de vida), se reduzca la distancia entre las diversas ideologías y los medios que se emplean en los centros educativos y asistenciales, y que el aprendizaje se origine de situaciones experimentadas o vivenciadas para permitir la reflexión en situaciones de diferentes dominios del conocimiento. Además, la formación universitaria introduce al estudiante al proceso interrogativo, obliga al cuestionamiento y lo conduce a la argumentación, le permite adquirir el dominio del pensamiento escrito que son el prelude de las futuras publicaciones.

Benner, en Kérouac *et al.* (1996), menciona que se debe incentivar el desarrollo de un cuidado individualizado, específico y contextual tomando en cuenta la experiencia particular de la salud. Para aplicar este cuidado, a las futuras/os enfermeras/os se les deben reconocer diferentes grados de experiencia, desde principiante hasta llegar a ser un experto/a en el cuidado. El grado de experiencia desarrollado exige compromiso, pero también implica poder. Habitualmente, un estudiante o recién egresado de enfermería cuenta con bases teóricas sólidas, pero no cuenta con las capacidades/habilidades suficientes para afrontar una situación clínica real que amerite un actuar expedito y oportuno. Cuando se está en formación, cuenta con el apoyo del docente-tutor, pero en el ámbito profesional debe ser autónomo en la toma de decisiones. Para poder desarrollar «ese poder», debe enfrentarse a situaciones

de cuidado que le permitan integrar sus capacidades en determinado tipo de pacientes y entorno. Según Benner (citada por Carillo *et al.*, 2013, p. 353) «cuanto mayor tiempo esté en contacto con algún tipo de paciente, mayor es la capacidad de predecir y de actuar basado en la experiencia».

En el cuidado que brinda la enfermería, el poder consiste en reforzar el potencial (*to empower*) de la persona. Es por esto que se deben potenciar aspectos formativos y actitudinales en el/la estudiante para que pueda cumplir con un perfil de egreso acorde con las necesidades sociales e individuales de los pacientes, realizando valoraciones de enfermería holística (que aborde las esferas biológicas, psicológicas, espirituales y sociales), que le permita identificar ese potencial en las personas para generar su propio cuidado y así fortalecer, mantener, mejorar o iniciar el empoderamiento de ellos mismos. Con respecto a la incorporación del análisis crítico en el currículo de enfermería, Kerouac, citado por Eterovic y Stieповich (2010), reconoce que se debería preparar a los estudiantes en la toma de conciencia y en la coherencia entre los pensamientos y acciones, tener la disposición a revisarlas y la importancia de compartir estas actividades y reflexiones con otras personas. Kerouac expresa que «la formación contemporánea en cuidados enfermeros consiste en la adquisición de aptitudes intelectuales como el análisis, la resolución de problemas, el juicio y el pensamiento crítico» (p. 11).

En el proceso enseñanza-aprendizaje para abordar el cuidado (lo cual no es una tarea fácil), se requiere de profesores/docentes que seleccionen las estrategias educativas más apropiadas para que el/la estudiante adquiera habilidades y destrezas propias del ejercicio profesional, basados en una concepción de la disciplina (uso de teorías y modelos) que le permita integrar los postulados y valores propios de la enfermería para guiar su propia actuación (Mantilla-Pastrana y Gutiérrez-Agudelo, 2013).

Bahamón (s.f.) afirma que el docente/profesor es el responsable de asegurar que el/la estudiante identifique y emplee las estrategias de aprendizaje, además que desarrolle las habilidades necesarias para llevar a cabo cada actividad de aprendizaje, que le permitan fortalecer su disposición a descubrir sus potencialidades para modificar y generar nuevos conocimientos. Esto implica proponer diversas estrategias educativas innovadoras, tomando en cuenta que los estudiantes aprenden de diversas formas; por lo tanto, se debe estimular el desarrollo de sus competencias para que cumpla con un perfil profesional deseable (Acuña, Silva y Maluenda, 2015). Un ejemplo es mencionado por Martínez-Castillo y Matus-Miranda (2015), quienes hacen referencia que, para incentivar el desarrollo del juicio clínico en el/la estudiante (entendido este como la capacidad de anticiparse a eventos o sucesos y responder de una forma

pertinente a la situación clínica que se presenta, evitando así secuelas o complicaciones a la persona), es necesario emplear estrategias educativas innovadoras que permitan la integración de conocimientos, habilidades y destrezas en la formación de estudiantes como la simulación clínica de alta eficiencia, la cual brinda experiencia clínica incentivando la adquisición de confianza al ejecutar intervenciones de enfermería específicas con el paciente, disminuyendo el error técnico al momento de realizarlo en una situación real, favoreciendo la reflexión y la toma de decisiones derivados del proceso de valoración e identificación de necesidades y/o problemas presentados en la simulación clínica.

El/la estudiante, al adquirir las competencias deseables para el desarrollo de la práctica de enfermería, debe ser capaz de reconocer a la persona en el proceso del cuidado, demostrar interacciones normadas por el respeto mutuo, establecer un compromiso con el tratamiento de enfermería, que sea sensible y profundo, basado en las necesidades reales y potenciales del paciente, establecer relaciones de confianza y mostrar compasión ante la situación de salud que experimenta la persona. Todo ello, a través de una comunicación auténtica y actitudes apropiadas para el acto de cuidar (Kérouac *et al.*). La calidad en la formación del futuro enfermero/a dependerá de los intereses y valores que le admitan desarrollar una actuación profesional de calidad, no solo basada en conocimientos y habilidades (Paravic, 2010).

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES PROPUESTAS

Sobre la base de lo anterior, se plantean algunas estrategias de aprendizajes que pueden promover e incentivar el desarrollo de habilidades, no solo técnicas, y favorecer la competencia en los estudiantes de enfermería.

Las estrategias de aprendizaje propuestas son:

- Favorecer la explicación del significado de los fenómenos de la enfermería a través del análisis, del razonamiento y del argumento o exposición lógica
- Estimular el aprendizaje clínico del estudiante para que aprenda a reconocer patrones y comportamientos de las personas y pueda determinar qué elementos de la situación merecen atención y cuáles no
- En el proceso de aprendizaje, considerar al estudiante como un individuo que comparte conocimientos, habilidades y hábitos procedentes de sus prácticas culturales
- Incentivar a través de su formación académica el desarrollo de un aprendizaje significativo para favorecer una práctica clínica autónoma, innovadora y sustentada

- Integrar una práctica clínica donde se desarrolle «el qué» del cuidado y «el cómo» de la interacción persona-enfermero/a
- Fomentar la adquisición de aptitudes intelectuales como el análisis, la resolución de problemas, el juicio y el pensamiento crítico
- Guiar a los estudiantes a integrar experiencias de aprendizajes durante cada clase y cada experiencia clínica para incentivar el desarrollo de la percepción, el juicio y la acción ética
- Favorecer la toma de decisiones clínicas analíticas e intuitivas al tomar en cuenta factores como la reflexión, la investigación y la curiosidad clínica

4. CONCLUSIONES

La filosofía fenomenológica de Patricia Benner, al aplicar el modelo de adquisición y desarrollo de habilidades, se centra en el comportamiento desarrollado en situaciones reales de la aplicación de habilidades y conocimientos del personal de enfermería; además, permite sustentar el nivel de habilidades que tiene el/la enfermero/a dentro de situaciones específicas de su práctica. Los aportes de Benner han sido estudiados en diversos ámbitos de la disciplina (a nivel asistencial, investigación y educación). Se ha demostrado que puede ser un modelo útil a desarrollar a nivel curricular desde la formación del estudiante de pregrado de la licenciatura en Enfermería, para favorecer el desarrollo del ser y del actuar del mismo como principiante, hasta favorecer el desarrollo de capacidades y habilidades con las cuales debe contar un recién egresado haciéndolo competente profesionalmente, avanzando gradualmente hasta adquirir un cierto nivel de experiencia en la práctica clínica.

La aplicación de este modelo en la educación es vital debido a que tiene características universales para su desarrollo, aunado a estrategias de aprendizaje que motiven al estudiante de enfermería a desarrollar la toma de decisiones sustentada en aspectos éticos y a favorecer la adquisición de pericia en una situación real específica, favorecerá como resultado final un adecuado juicio clínico.

El desarrollo de estrategias de aprendizaje encaminadas a potenciar la reflexión, el análisis crítico, la aplicación de conocimientos técnicos y prácticos humanizados, la intuición y el juicio clínico permitirán crear un «design de cuidado», que sea innovador, centrado en las necesidades reales y potenciales de la persona que transita por una experiencia particular de salud.

El estudiante de enfermería en formación y futuro profesional es un recurso valioso para las instituciones de salud, las cuales demandarán sus servicios profesionales y este deberá demostrar las competencias profesionales

adquiridas durante su formación universitaria. Gradualmente, irá adquiriendo experiencia personal y profesional ante situaciones reales. Esta experiencia desarrollada exige compromiso, pero al mismo tiempo le brindará el poder de desarrollarse profesionalmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, M. y Beltrán, N. (2014). Teorías educativas en la enseñanza de enfermería. *Revista Cuidarte*, 3(6), 16-19.
- Bahamón, J. (s.f.). *El aprendizaje individual permanente: ¿Cómo lograr el desarrollo de esta capacidad de los estudiantes?* Cali: Centro de Recursos para el Aprendizaje. Recuperado de http://www.icesi.edu.co/esn/contenido/pdfs/cartilla_aprendizaje.pdf
- Benner, P. (2004). Using the Dreyfus model of skill acquisition to describe and interpret skill acquisition and clinical judgment in nursing practice and education. *The Bulletin of Science, Technology and Society* Special Issue: Human expertise in the age of the computer, 24(3), 188-199. <https://doi.org/10.1177/0270467604265061>
- Benner, P., Tanner, C. y Chelsa, C. (2009). Expertise in nursing practice: Caring, clinical judgment and ethics. Segunda ed. Nueva York: Springer. <https://doi.org/10.1891/9780826125453>
- Blum, C. (2010). Using the Benner intuitive-humanistic decision-making model in action: A case study. *Nurse Education in Practice*, 10(5), 303-307. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2010.01.009>
- Bryczynski, K. (2015). Cuidado, sabiduría clínica y ética en la práctica de la enfermería. En M. Raile, *Modelos y teorías en enfermería* (pp. 118-136). Barcelona: Elsevier.
- Carraccio, C., Benson, B., Nixon, J. y Derstine, P. (2008). From the educational bench to the clinical bedside: Translating the dreyfus developmental model to the learning of clinical skills. *Academic Medicine*, 83(8). <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31817eb632>
- Carrillo, A., García, L., Cárdenas, C., Díaz, I. y Yabrudy, N. (2013). La filosofía de Patricia Benner y la práctica clínica. *Revista Enfermería Global*, 32, 346-360. <https://doi.org/10.6018/eglobal.12.4.151581>
- Cegueda-Benítez, B., Gaña-Eretza, B., Uribe-Ravell, J. y Andrade-Padilla, M. (2013). Postura de enfermeras asistenciales ante la educación: efecto de una intervención de lectura crítica. *Revista Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 21(1), 23-28.

- Cestari, M. y Loureiro, M. (2005). El proceso de enseñanza-aprendizaje en enfermería. *Revista Enfermería Global*, 7, 1-7.
- Collière, M. (1997). Los cuidados de enfermería... ¿a qué precio? En M. Collière. *Promover la vida* (pp. 339-353). Madrid: McGraw Hill.
- De la Maza, M. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Revista Teología y Vida*, 46, 122-138. <https://doi.org/10.4067/S0049-34492005000100006>
- De Souza-Cruz, M. y Mariscal-Crespo, M. (2016). Competencias y entorno clínico de aprendizaje en enfermería: autopercepción de estudiantes avanzados de Uruguay. *Revista Enfermería Global*, 15(41), 121-134. <https://doi.org/10.6018/eglobal.15.1.229551>
- Durán de Villalobos, M. (2002). Marco epistemológico de la enfermería. *Revista Aquichan*, 2(1), 7-18.
- Eterovic, C. y Stieповich, J. (2010). Enfermería basada en la evidencia y formación profesional. *Revista Ciencia y Enfermería*, 16(3), 9-14. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532010000300002>
- Gallardo, A. (2011). Evolución del conocimiento en enfermería. *Revista Medwave*, 11(4).
- Girau, D. y Juanes, B. (2009). Las habilidades básicas en los licenciados de enfermería. *Odiseo Revista electrónica de pedagogía*, 23-52.
- Gutiérrez-Meléndez, L. (2008). Formación profesional factor determinante en el ejercicio profesional con calidad en enfermería. *Revista Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 16(3), 121-125.
- Handwerke, S. (2012). Transforming nursing education: A review of current curricular practices in relation to Benner's latest work. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.1515/1548-923x.2510>
- Hernández, J., Lemus, M., Salgueiro, T., Morejón, M. y Rodríguez, N. (2007). Perfeccionamiento de los recursos humanos de enfermería. *Revista Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 11(4), 325-340.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.
- Kérouac, S., Pepin, J., Ducharme, F., Duquette, A. y Major, F. (1996). Propuestas para la práctica enfermera. En S. Kérouac, J. Pepin, F. Ducharme, A. Duquette y F. Major, *El pensamiento enfermero* (pp. 77-98). Barcelona: Elsevier Masson.
- León, C. (2006). Enfermería ciencia y arte del cuidado. *Revista Cubana de Enfermería*, 2(4).

- López, J., Barahona, N., Estrada, M., Favela, A. y Cuen, F. (2014). Evaluación de competencias del profesional de enfermería que labora en hospitales públicos y privados. *Revista Enfermería Actual en Costa Rica*, 27, 1-15.
- Lyneham, J., Parkinson, C. y Denholm, C. (2008). Explicating Benner's concept of expert practice: Intuition in emergency nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 64(4), 380-387. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04799.x>
- Lyneham, J., Parkinson, C. y Denholm, C. (2009). Expert nursing practice: a mathematical explanation of Benner's 5th stage of practice development. *Journal of Advanced Nursing*, 65(11), 2477-2484. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05091.x>
- Malvárez, S. (2005). Recursos humanos de enfermería: desafíos para la próxima década. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, 1-4.
- Mantilla-Pastrana, I. y Gutiérrez-Agudelo, M. (2013). Procesos de evaluación del aprendizaje del cuidado en la práctica de estudiantes de enfermería. *Revista Enfermería Universitaria*, 10(2), 43-49. [https://doi.org/10.1016/S1665-7063\(13\)72628-9](https://doi.org/10.1016/S1665-7063(13)72628-9)
- Martínez-Castillo, F. y Matus-Miranda, R. (2015). Desarrollo de habilidades con simulación clínica de alta fidelidad. Perspectiva de los estudiantes de enfermería. *Revista Enfermería Universitaria*, 12(2), 93-98. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.003>
- Medina, J. y Castillo, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Revista Texto & Contexto Enfermagem*, 15(2), 303-311. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000200015>
- Medina, L. (1999). La formación de enfermeras como práctica reflexiva. En J. Medina, *La pedagogía del cuidado, saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería* (pp. 191-251). Barcelona: Laertes.
- Nyatanga, B. y De Vocht, H. (2008). Intuition in clinical decision-making: a psychological penumb. *International Journal of Palliative Nursing*, 14(10). <https://doi.org/10.12968/ijpn.2008.14.10.31493>
- Ortiz, D. (2013). *Competencias clínicas y nivel de conocimiento de los recién graduados de enfermería al ingresar a la fuerza laboral en hospitales en Puerto Rico* (tesis de maestría). Recuperado de http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTesis/Tesis_Salud/2013/D_Ortiz_2013.pdf
- Palomino, W. (1996). *Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*. II Encuentro de Físicos en la Región Inka;1-9. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Teor%C3%ADa%20del%20aprendizaje%20significativo%20de%20David%20Ausubel.pdf>

- Paravic, T. (2010). Enfermería y globalización. *Revista Ciencia y Enfermería*, 16(1), 9-15. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532010000100002>
- Peña, A. (2010). The Dreyfus model of clinical problem-solving skills acquisition: A critical perspective. *Medical Education Online*, 15, 48-46.
- Raile, M. (2015). Introducción a las teorías en enfermería: Historia, importancia y análisis. En M. Raile. *Modelos y teorías en enfermería* (pp. 1-11). Barcelona, España: Elsevier.
- Real Academia Española (2018). Aprendizaje. Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=aprendizaje>
- Rivera, L. (2013). *Saber y experiencia de el/la estudiante de enfermería en sus prácticas de cuidado* (tesis doctoral). Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/132808/01.LNRA_TESIS.pdf;sequence=1
- Riviére, A. (1992). La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 1-10). Madrid: Alianza.
- Rubio, M. y Arias, M. (2013). Fenomenología y conocimiento disciplinar de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 29(3), 191-198.
- Ruiz, Y. (2010). Aprendizaje vicario: implicaciones educativas en el aula. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 10, 1-6.
- Secretaría de Salud de México (2012). *Guía metodológica para la estructuración de planes y programas de la currícula de medicina homeopática a nivel licenciatura en las escuelas y facultades de medicina*. Recuperado de http://www.cifrhs.salud.gob.mx/site1/planes-programas/docs/Homeopatia_Guia.pdf
- Soto, M. (2009). *Enfermería: modelo de teselaciones para la formación superior*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Recuperado de <https://docplayer.es/4888228-Enfermeria-modelo-de-teselaciones-para-la-formacion-superior.html>
- Soto-Fuentes, P., Reynaldós-Grandón, K., Martínez-Santana, D. y Jerez-Yañez, O. (2014). Competencias para la enfermera/o en el ámbito de gestión y administración: desafíos actuales de la profesión. *Revista Aquichan*, 14(1), 79-99.
- Vivas, N. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Revista Góndola*, 5(1), 27-37.

Interligação entre representações e questões de gênero na docência*

AMANDA OLIVEIRA RABELO**

Universidade Federal Fluminense
Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – Brasil

Recibido el 30-10-2017; primera evaluación el 21-12-2018;
segunda evaluación el 12-02-2019; aceptado el 15-02-2019

RESUMO

Estudaremos os conceitos gerais de representação ao analisar a produção e transformação deles para a compreensão do pensamento generificado de professores e professoras, pois as representações transmitidas pela sociedade contêm preconceitos e categorizações que, de certa forma, são interiorizados pelos/as docentes. Assim, precisamos conhecer como as representações podem ser absorvidas, negadas ou partilhadas. Para tal, efetuamos uma revisão bibliográfica acerca das representações baseada em várias abordagens, as quais foram divididas em dois blocos de análise: a conceituação das representações sociais e as representações complexas. A análise mostrou que as representações não são apenas os fatores que levam-nos a pensar de forma «comum», mas que tais fatores enveredam por práticas peculiares de cada indivíduo/docente carregam seus modos próprios de pensar.

Palavras-chave: representação social, conceitos, Foucault.

Interconexión de las representaciones con las cuestiones de género en la docencia

RESUMEN

Con el fin de comprender las formas de pensamiento de género de los profesores y las profesoras, estudiaremos los conceptos generales de la representación mediante el análisis de la producción y la transformación de las mismas, puesto que las

* Esta pesquisa contou com apoio de financiamento da FAPERJ, prêmio de Jovem Cientista do Nosso Estado processo número E-26/203.187/2016.

** Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro (2009), Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) (2004) e licenciada em Pedagogia pela UniRio (2000). Atualmente é professora adjunta da UFF/INFES. Correo: amandaorabelo@hotmail.com



representaciones transmitidas por la sociedad contienen prejuicios y categorizaciones que, de alguna manera, son internalizados por los profesores o profesoras. Necesitamos, entonces, saber cómo las representaciones pueden ser absorbidas, negadas o compartidas. Para esto, ha realizado una revisión bibliográfica de las representaciones de acuerdo con diversos enfoques y compartimos este análisis en dos bloques: «conceptualización de las representaciones sociales» y «representaciones complejas». Con este análisis nos dimos cuenta que las representaciones no son sólo las fuerzas que nos llevan a pensar en una forma «común», sino también aquellas encaminadas a las prácticas particulares de cada individuo/ profesores que presentan sus propias formas de pensar.

Palabras clave: representación social, conceptos, Foucault.

Interconnection of representations with gender issues in teaching

ABSTRACT

In order to understand how «gendered» male and female teachers think, we will study the general concepts of representation by analyzing the production and processing of these concepts, because representations outspread by society carry prejudice and categorizations that are, somehow, embodied by teachers. Therefore, we need to know how representations can be absorbed, denied or shared. Accordingly, we have performed a literature review on publications about representations based on many approaches, which were divided into two blocks of analysis: conceptualization of social representations and complex representations. The analysis showed that based on common sense a common way, but these factors bring along peculiar practices of each individual or teacher that are loaded with their ways of thinking.

Keywords: social representation, concepts, Foucault.

1. INTRODUÇÃO

É consenso, em especial entre teóricos das representações, como Moscovici (1961), e das áreas de Educação, Sociologia e Ciências Humanas, que nossos pensamentos e ações, bem como várias opções que fazemos na vida - entre elas, a escolha profissional pela docência e opções ligadas à questões de gênero - são interligados, entre outros aspectos, com a maneira como os indivíduos explicam, elaboram e relacionam-se com as pessoas com quem têm contato, com as instituições nas quais estão inseridos e com o contexto em que estão situados. Portanto, para estudarmos o que leva um indivíduo a escolher e atuar em alguma área profissional, precisamos entender como ele traduz seu cotidiano.

A interpretação, construção e vivência de determinado contexto é expressa por representações. O termo «representação» é teorizado pela academia de maneiras diferentes (Moscovici, 1961; Jodelet, 1989; Foucault, 1979; Hall, 1997), mas também é utilizado, frequentemente, em nosso dia a dia. Em dicionários comuns da língua portuguesa, esse conceito é definido como a representação teatral ou artística (imagem, desenho ou pintura que representa algo; exposição; desempenho de atores; figuração), ou como a expressão de nossas formas de compreensão do mundo através da interpretação, reprodução ou imagem mental de percepção interiores. O termo ainda pode demonstrar autoridade e importância, pois muitas vezes está ligado a algum tipo de cargo ou função; há ainda as formas de representação jurídica.

Todas essas definições possibilitam várias explicações e estudos diferentes sobre as representações. As representações artísticas por exemplo, demonstram que tudo pode ser representado e de várias maneiras; a representação como forma de perceber o mundo contrapõe a ideia do que é visto, como reprodução ou imagem estável - uma reprodução que pode tanto ser alvo de esquecimento quanto a interpretação de tudo que nos cerca. A associação entre representação, questões de autoridade e importância remete a indivíduos que têm poder, ou não, para formar representações.

As diferentes formas de compreender e estudar as representações foram ressaltadas para mostrar que o ato de representar está presente na vida humana; por isso, não podemos esquecer de sua ligação com questões vinculadas à interpretação, às diferenças entre indivíduo ou sociedade e à comunicação, e às questões de poder ligadas a ele. Afinal, ao representarmos o que temos e recebemos podemos «ajustar-nos» ao mundo, além de identificar e resolver os problemas do cotidiano.

No intuito de compreender as formas de pensar de professores e professoras, estudamos os conceitos de 'representação' ao analisar a produção e

transformação deles. Este trabalho foi motivado pela constatação (Rabelo, 2009) de que os/as docentes representam em suas narrativas os preconceitos, categorizações e tentativas de controle de suas ações - fato que prova que esses profissionais interiorizam tais conceitos.

Assim, é essencial estudar a forma como as representações podem ser absorvidas, negadas ou partilhadas para a melhor compreensão das narrativas, opiniões e representações dos/das docentes.

Efetuamos uma revisão bibliográfica acerca das 'representações' baseada em várias abordagens, as quais foram divididas em dois blocos de análise: 1) a conceituação das representações sociais, referenciada por Moscovici (1961) e pelos autores que seguiram este conceito; 2) e as representações complexas, de base teórica foucaultiana (Foucault, 1979). A pesquisa bibliográfica levou em consideração os autores mais citados em artigos sobre representações no Brasil e em Portugal, os quais tornaram-se as referências teóricas de nossa pesquisa.

2. CONCEITOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de representação social de Moscovici (1961) é empregado para analisar os processos através dos quais os indivíduos constroem teorias sobre os objetos sociais¹ a partir da própria interação social que torna viável a comunicação e a organização de comportamentos.

Arruda (2002), ao abordar a motivação de Moscovici em sua pesquisa, confirma que ao testemunhar a opressão nazista, o dito autor foi levado a questionar a possibilidade de os seres humanos mobilizarem-se a partir de algo que, aparentemente, supera a razão; de que conhecimentos práticos sejam a base sobre a qual viabilizam suas vidas.

Esses questionamentos motivaram as pesquisas de Moscovici (1961), o qual concluiu que representações sociais são conhecimentos práticos elaborados e compartilhados, orientados tanto para a comunicação quanto para a compreensão do contexto no qual vivemos. Logo, usam a comunicação para construir uma realidade comum, portanto, precisam ser entendidas a partir de seu contexto de produção.

Para explicar um comportamento, o indivíduo pode performar representações nãoconscientes que o orientam e que o leva a selecionar as respostas que julga mais adequadas. Para Moscovici (1961), esse processo acontece porque representações sociais objetivam:

¹ Alimentando-se tanto de teorias científicas, quanto de culturas, ideologias, experiências e comunicações cotidianas.

- explicar acontecimentos sociais;
- justificar comportamentos e diferenças sociais;
- formar modos desejáveis de ação que deem significado ao objeto e à situações em seu conjunto para atribuir sentido real a eles ou para organizá-los de maneira significativa.

Durante nossa pesquisa de doutorado (Rabelo, 2009)², estudamos o caso de professores (do sexo masculino) do 1.º segmento do ensino fundamental. Notamos que a explicação dada para o reduzido número de homens na docência baseia-se em conceitos sociais, segundo os quais eles não teriam habilidades para tal função ou que somente mulheres teriam o dom para lidar com crianças. Comentários tecidos a esse respeito também buscam justificar comportamentos diferentes entre homens, os quais são mais autoritários e controladores; e mulheres, mais delicadas e pacientes. Os mesmos comentários também ressaltam as diferenças sociais expressas por ofícios escolhidos a partir de habilidades de um dos sexos.

Abric (2000) acrescentou uma outra função às representações sociais descritas no conceito de Moscovici, além do «saber» para compreender e explicar a realidade a partir de um quadro de referência que permite trocas sociais, há a «orientação» que prescreve comportamentos e a «função justificadora», que justifica comportamentos. O autor também descreve a «função identitária», a qual protege a especificidade dos grupos ao garantir a eles uma imagem positiva, fato observado no caso dos docentes.

Para Vala (2002), representações sociais têm uma dimensão funcional e prática, a qual manifesta-se na organização de comportamentos e atividades comunicativas em argumentações e explicações cotidianas, assim como na diferenciação de grupos sociais. Elas orientam para a ação, ou seja, ações envolvem um sistema representacional, uma rede de representações que ligam o objeto a seu contexto.

Ainda nesse sentido, Jodelet (1989) apresenta a representação como o ato de representar qualquer coisa. A autora exprime a relação de um sujeito com um objeto qualquer, inclusive com indivíduos, a partir de sua construção e de sua simbolização como expressão do sujeito. Para ela, essa relação não é o reflexo de um objeto que provém do confronto entre a atividade mental individual e as relações mantidas com o objeto.

Assim, Jodelet (1989) define representação social como um fenômeno complexo, ativado pela via social, cujos vários elementos são organizados em

² Não iremos abordar toda a nossa investigação de doutorado. Faremos uso somente da conclusão do trabalho.

uma espécie de saber sobre a realidade, de saber prático. Ainda de acordo com a autora, esse conceito também está imbuído de um contexto mais amplo, uma vez que a representação social é importante tanto para processos cognitivos e interações sociais, quanto para sistemas de interpretação e comunicação que registrem nossa relação com os outros. Além de exercer papel fundamental na difusão e assimilação de conhecimentos, na definição de identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais, a representação também contribui para modelos de conduta e de pensamento.

Ressaltamos que o aspecto prático da representação, exaltado pelos autores citados (Moscovici, 1961; Abric, 2000; Vala, 2002; Jodelet, 1989), contribui para a percepção dos discursos/narrativas dos/as professores/as em investigações educacionais. Tais discursos demonstram sensações cotidianas sobre a docência cotidiana como a luta, a decepção, a aceitação, o cansaço, o amor.

Jodelet (1989) indica a amplitude das representações sociais tanto como campo «estruturado» – o qual contém os constituintes das representações: valores, opiniões, imagens, informações; quanto como campo «estruturante» – das organizações sócio-culturais, dos modelos normativos e atitudes. Destarte, apreendemos que as representações não estão presentes somente nos indivíduos ou na coletividade, mas também em suas instituições e organizações, as quais podem cercear ou liberar nossa criatividade.

Moscovici (1989) explica que as representações não são o reflexo interior de uma realidade exterior, ou seja, não são mera reprodução, mas fatores produtores de realidade – são uma construção. Uma vez constituídas as representações, os indivíduos criarão uma realidade que valide as previsões e explicações que delas decorrem.

As mulheres optam pelo magistério, embora com a desaprovação de muitos, pois essa decisão dá a elas uma representação de detentoras do dom de lidar com crianças (e de ensinar. Aos serem compartilhadas, as representações mudam a «realidade», ou seja, as pessoas passam a utilizá-las para justificar suas ações, ou para justificarem a si mesmass.

Entretanto, nem todas as construções podem ser consideradas representações sociais. Wagner (2000) explica que as «representações sociais referem-se apenas a objetos ou questões socialmente relevantes. Estes podem ser considerados relevantes se o padrão de comportamento dos indivíduos ou grupos muda em sua presença» (p. 18). Geralmente, «a-normal» é a condição que cria o conflito gerador da necessidade de um trabalho representacional focado em lidar com ele.

Seguindo tal raciocínio, a mulher professora é «a-normal» e precisa ser submetida a um «trabalho representacional» para executar a função de educa-

dora. Essa afirmativa dá luz a justificativas associadas a seu dom natural para a maternidade e para ensinar crianças.

Atualmente, com a feminização do magistério, a representação necessária para a manutenção da divisão sexual do ofício, a qual prevê que o magistério não deve ser exercido por homens, baseia-se na incapacidade masculina para a docência - ou na falta de características «femininas» para tanto. Esse processo abre espaço para alguns preconceitos/discriminações possíveis para esse novo «a-normal».

Vala (2002) explica que representações podem ser analisadas de diversas formas, haja vista existirem diferentes formas de aplicação do termo 'social'³. Se utilizássemos somente o critério quantitativo, a representação seria social na medida em que fosse partilhada por um conjunto de indivíduos, sem que levássemos em conta as idiosincrasias. Para isso, porém, teríamos que desconsiderar o fato de serem construções. Utilizando um critério «genético», a representação seria social na medida em que fosse coletivamente produzida, pois seria o produto das comunicações e interações no interior de um grupo social. Ao empregar-se o critério da «funcionalidade», as representações sociais seriam teorias sociais práticas que oferecem programas para comunicação e ação. Os três critérios deveriam sempre ser levados em consideração em estudos sobre representações.

Pesquisas demandam análises; logo, as representações abrangendo não só sua quantidade nos questionários/entrevistas, mas sua característica genética (ser produzida individual e coletivamente) e aplicabilidade para comunicação, justificação e ação.

O questionamento feito pela teorização da representação social aos estudos que ignoram o peso do pensamento dos indivíduos na constituição da sociedade, assim como aos que ignoram o contexto social e seu peso na forma de pensar dos indivíduos, é outro aspecto que não deve ser esquecido. Por isso, a maior parte dos autores posiciona-se entre as duas formas, ou seja, na interação indivíduo/sociedade decorrente das diferentes comunicações⁴ (Vala, 2002).

Nesse sentido, Moscovici (1984) afirma que os indivíduos não são receptores passivos: eles pensam por si mesmos, produzem e comunicam suas

³ O 'social' pode ser entendido como a diferença entre o que refere-se a pessoas *versus* o que refere-se a objetos não sociais; também como o contraste entre o que é gerado na interação entre pessoas e o que é somente individual; às formas de assegurar a ordem, dentre outras maneiras.

⁴ Doise (2002) afirma que não basta buscar nas representações as lógicas individuais/psicológicas nem as lógicas sociológicas. Devemos uni-las, e estudar as lógicas psicossociológicas que interligam os indivíduos com as relações sociais. É necessário articular explicações de ordem individual com explicações de ordem societal.

próprias representações e soluções para questões por eles mesmos apresentadas. Os acontecimentos, as ideologias e as ciências oferecem simplesmente «um alimento para pensar»; assim, os indivíduos não deixam de depender das comunicações e interações sociais, mas também são responsáveis pela produção das representações.

Spink (1993) analisa que a representação social foge do determinismo social do sujeito como produto da sociedade, e do voluntarismo puro do sujeito como livre agente de suas ações. Ele busca integrar os dois fatores ao situar a atividade humana no processo histórico e abre espaço para as forças criativas da subjetividade. As representações são interpretações (e não a reprodução) do sujeito acerca de um objeto, as quais são sempre mediadas pela história. Enfim, como afirma a autora, a «individualidade emerge como uma estrutura estruturada que tem potencial estruturante» (p. 304).

Por isso, não podemos deixar de perceber os aspectos sociais que incidem sobre o sujeito, mas não consideraremos o sujeito como sendo totalmente tolhido por este processo. É preciso destacar, ao mesmo tempo, as formas de resistência individuais e coletivas dos/as professores/as.

Para abrangermos essas resistências, basearemos-nos nas diferenciações entre tipos de representações existentes dentro da sociedade de Moscovici (1988):

- As «representações sociais hegemônicas» prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas, ou afetivas, dos grupos, elas parecem ser uniformes e coercitivas, além de refletirem homogeneidade e estabilidade.
- As «representações sociais emancipadas» decorrem da circulação de conhecimentos e de ideias entre grupos em proximidade e contato, elas refletiriam a cooperação e interação entre grupos, a qual resultaria na troca e partilha de significados diferentes dados a um mesmo objeto.
- Por sua vez, as «representações sociais polêmicas» seriam geradas no decurso de conflitos sociais, de relações antagônicas ou da diferenciação entre grupos, elas seriam percebidas nos diferentes contextos de oposição, ou de esforço entre grupos.

Ao fazer tal distinção, o autor destaca que as representações sociais em uma dada sociedade não seriam sempre consensuais/convergentes; haveria espaço para diferentes representações sociais, embora algumas teriam maior legitimidade social que outras. Precisamos perceber quais são as representações hegemônicas entre professores e professoras através da tentativa de moldá-los(as) ou discriminá-los(as); quais são as representações emancipadas que também circulam nos meios educacionais e que possibilitam trocas e reflexões,

além de quais são as representações polêmicas que surgem e potencializam a alteração de todas as outras representações.

Ao perceber os vários tipos de representações provenientes de diferenças entre os diversos tipos de relações sociais, Moscovici (1988) mostra que mais importante do que definir as representações sociais que contrapõem indivíduo e coletividade, é analisar tais diferenças, tendo em mente que uma representação desloca-se indubitavelmente de uma espécie à outra. Assim, tanto as sociedades estão em constante transformação, quanto as representações nelas contidas.

3. REPRESENTAÇÕES COMPLEXAS

As maneiras de fazer e criar conhecimentos cotidianos intimamente relacionados com a prática cotidiana, necessitam que nossos caminhos sejam traçados de formas variadas, como se estivéssemos a trilhar não só novas caminhadas, mas atalhos os quais, muitas vezes, não são abertos, pavimentados e iluminados como as estradas conhecidas. Atalhos podem começar amplos e pavimentados, mas ao percorrê-los, encontramos buracos, trechos fechados pela invasão do mato ou mesmo por muros que temos que pular. Nesses trajetos, a luminosidade é fraca e o sol arde, mas quando saímos deles, podemos ver a luz solar brilhar mais do que nunca, iluminando uma «linda paisagem».

A «paisagem linda» que acabamos de descrever são as coisas simples do cotidiano, mas, por incrível e contrastante que pareça, não é tão fácil de ser vista, pois o nosso olhar acadêmico, acostumado às certezas teóricas, não está treinado para vê-la.

A complexidade da linguagem coloquial demanda o uso de métodos, fontes e abordagens mais complexas, que incitam a vontade de experimentar todas as formas do que desejamos estudar. Essa experimentação não é só cerebral, mas envolve a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato e, até mesmo, o coração.

Assim, experimentar o cotidiano pressupõe avaliar melhor as teorias estudadas e respostas obtidas, fato que não exclui o combate das representações e das não-representações formuladas anteriormente, inclusive aquelas que nos pertencem: nossos valores, preconceitos e ansiedades provenientes de estudos anteriores.

Desejamos desvendar os vários cotidianos, pensamentos e representações que os sujeitos desenvolvem quando estão totalmente embrenhados em seu dia-a-dia, em seu contexto social. Spink (1993) afirma que encontramos as representações quando nos debruçamos sobre o poder das ideias, de «criar um universo simbólico compartilhado» (p. 36) que possibilite a tomada de

ações no cotidiano. Para tal, não podemos deixar de abordar as representações de forma mais ampla, sem refletir sobre os autores que formularam as representações sociais. Devemos ir além; por isso, relacionamos as representações às questões de legitimação e poder endereçadas nas abordagens foucaultianas.

Um dos pontos principais destacados por Foucault (1979) é o senso comum, o qual não é uma forma de pensar menor ou errada⁵, mas, simplesmente, uma forma que não foi legitimada, e sim enviesada por relações de poder pertinentes às várias disciplinas do conhecimento - principalmente às ciências sociais e humanas, que têm adquirido papel influente na cultura moderna, por serem consideradas o discurso «verdadeiro». Esses pensamentos «comuns», mesmo quando invalidados pelo discurso, continuam presentes de uma forma particular.

Para entender essa maneira de conhecer a realidade, precisamos imergir nas lógicas permeadas por poder e por tentativas de controle. O pesquisador não pode olhar o objeto de longe – ele precisa apropriar-se da lógica de indivíduos que estão em contato contínuo com o cotidiano e captar suas sutilezas, as quais podem ser percebidas em suas falas e nas representações nelas contidas. Essa tentativa de captar as maneiras de usar e fabricar pensamentos é difícil, pois esbarra em nosso esforço para encaixar a fala do outro em nossas classificações prévias. Por isso, precisamos nos distanciar desse esforço e buscar entender as falas do outro com base em sua coerência, sem categorizá-las *a priori*.

Logo, apresentamos as representações não só como forças que nos levam a pensar de forma «comum», compartilhada e muito frequente, mas por formas que se enveredam em práticas peculiares de cada indivíduo, que apresentam os seus modos próprios de pensar as representações centrais e periféricas, as quais, muitas vezes, motivam-se pelas frequentes representações, sem deixarem de ser idiossincráticas.

Enfim, abrimos espaço para uma combinação de teorias, pois a utilização de uma só fonte para analisar trabalhos sobre o cotidiano não é suficiente, nem apropriado. Devemos ampliar a percepção sobre as fontes de conhecimentos e tratá-las de maneiras diferentes, incorporar as diferentes teorias, fontes e sujeitos.

⁵ Os teóricos das Representações Sociais também demonstram que o senso comum não é diminuído frente a outros conhecimentos.

3.1. Compreensão foucaultiana das representações

Michel Foucault (1979) é influenciado pela «virada da linguagem»⁶, a qual marca as abordagens «construcionistas»⁷; por isso, em seus escritos, não trabalha somente o sentido estreito de «representação». Hall (1997) demarca que Foucault contribui para uma abordagem geral original e significativa desse tópico, pois reflete acerca da produção de conhecimento através do discurso, sobre as questões de poder e sobre o sujeito.

Foucault afirma que nosso conhecimento é produzido em diferentes períodos da nossa vida, além de avaliar como o ser humano entende a si mesmo em função de sua cultura. As especificidades históricas motivam o autor, e fazem com que o ele detenha sua atenção não só nos significados presentes nas representações, mas nas relações de poder analisadas na inteligibilidade intrínseca dos conflitos – indo além da dialética das contradições e da lógica linguística⁸.

O discurso é um sistema de representação que ultrapassa a distinção entre o que dizemos (linguagem) e o que fazemos (prática), pois a prática forma os signos, o discurso. Foucault interessa-se pelas regras e práticas que produzem declarações expressivas e discursos regulados por diferentes períodos históricos. Em outras palavras, para ele, toda prática tem um aspecto discursivo e implica significado(s).

O conceito de «discurso» foucaultiano não é fechado. O autor explica essa concepção em sua obra «Arqueologia do Saber», mas relaciona-a a outros conceitos descritos por ele. Segundo Foucault (1995), «o discurso é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência» (p. 124). O autor também chama de discurso «um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva» (p. 135). Porém, todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já dito, o qual não seria simplesmente uma frase já pronunciada ou escrita, mas um «jamais dito», pois tudo o que o discurso formula já se encontra articulado no meio-silêncio anterior a ele. Assim, é preciso tratá-lo no jogo de sua instância e não remeter-lhe à origem.

⁶ Sobre este tema ver, por exemplo, Boje (1998).

⁷ Alguns autores chamam de perspectivas construcionistas, como Lopes (2000), a diferenciação do construtivismo psicológico; outros chamam de construtivistas. Estas perspectivas defendem o individualismo metodológico e têm em comum a busca pela apreensão das realidades sociais como construções históricas e cotidianas empreendidas por atores individuais-coletivos. Enfim, afirmam o caráter construído, histórico, particular e localizado das estruturas sociais, dos sujeitos e das práticas.

⁸ Ver por exemplo Foucault (1979).

Logo, Foucault (1995) não trata «o discurso como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam» (p. 56). O discurso é formado de signos, mas ele faz «mais que utilizar esses signos para designar coisas. E é esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever» (1995, p. 56). Exercer uma prática discursiva significa falar de acordo com determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. Por isso, o ‘social’ é construído discursivamente: o discurso é uma prática social, mas seria sempre produzido em razão de relações de poder.

Significado e prática são construídos dentro do discurso; a preocupação de Foucault não perpassa a produção de conhecimento e significados através da linguagem, mas o discurso que produz o objeto do conhecimento. Logo, nada que seja expressivo, tem qualquer significado fora do discurso. Seu conceito de discurso não demanda a existência dos pensamentos, mas a origem de seus significados.

Há uma progressão nos trabalhos de Foucault, que vai da subjetivação efetuada através do poder sobre o indivíduo, até a compreensão do governo de si mesmo, das práticas ou tecnologias ‘do si mesmo’. Em seus primeiros trabalhos, Foucault⁹ analisa como o poder subjetiviza o indivíduo através de várias tecnologias e micro-poderes. Alguns de seus trabalhos são criticados por aparentemente não deixarem espaço para as resistências do indivíduo.

Contudo, na sequência de sua obra, o autor estuda como as resistências individuais são possíveis (Foucault, 1988); pois, embora os indivíduos já nasçam com certa cultura e tempo, os processos de subjetivação existentes na sociedade fazem com que ele governe a si mesmo - fato que possibilita que escolhas individuais sejam feitas durante a vida. Esse processo não somente reprime o indivíduo, mas possibilita o auto-controle, o qual torna o indivíduo útil para a sociedade.

Tanto a resistência quanto a subjetivação passam por um exercício de aplicação a si próprio de um filtro constante para as representações. O indivíduo deve recorrer a seu próprio campo de ação e examinar-se frente às suas memórias para, em seguida, inferir quais seriam os princípios que devem guiar sua vida. Essa filtragem, esse controle e essas escolhas são deveres constantes e eternos. A resistência é uma forma estratégica de reverter as relações de poder, mas o indivíduo nunca consegue fugir totalmente delas, pois está inserido em um mundo no qual o poder atua sobre o ser desde seu nascimento, ou seja, o ser é um produto do poder e do saber (Foucault, 1988).

⁹ Por exemplo, Vigiar e Punir (Foucault, 1989).

O conhecimento acumulado não evita que os indivíduos respondam de forma diferente do esperado. Entende-se que o poder torna mais complexa a realidade porque produz problemas e, para solucioná-los, precisamos cada vez mais de novas medidas. A ênfase disciplinar é dada à regulação das escolhas feitas pelos sujeitos, mas sempre deve-se oferecer-lhes autonomia e responsabilizá-los por suas opções.

Ao refletindo acerca dos trabalhos foucaultianos, percebemos que, mais do que saber quais «representações» circulam na sociedade, precisamos trabalhar sobre as dimensões que levaram às representações de dado momento a estarem presentes nos indivíduos e guiarem sua conduta. Devemos calcular e processar essas representações em diversos espaços sociais, além de compreender as estratégias e técnicas que as operacionalizam nos os indivíduos, e as formas como agem sobre elas.

Para Foucault (1995), pensamentos significam algo, mas só podemos conhecê-los porque seu significado foi construído discursivamente. O conhecimento só é considerado «verdadeiro» dentro de um contexto histórico específico, pois os discursos produzem formas diferentes de conhecimento, de objetos, de sujeitos e de práticas de conhecimento em períodos históricos diferentes.

O objeto do conhecimento só pode aparecer como um construto expressivo ou inteligível dentro de uma formação discursiva definida. O conhecimento sobre o sujeito e sobre as práticas em torno dele, é histórica e culturalmente específico, ou seja, ele só existe dentro de discursos específicos e da forma com que ele é representado no discurso, produzido em conhecimentos e regulado pelas práticas discursivas e técnicas disciplinares de um tempo/sociedade particular.

Foucault (1995) chama de «formação discursiva» os sistemas de dispersão semelhantes entre diversos enunciados e a regularidade entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos e as escolhas temáticas. O autor cria essa definição para evitar palavras carregadas de contradições e de consequências para designar dispersões semelhantes, tais como: «ciência», «ideologia» ou «teoria». Apesar disso, o estudioso não garante que essa discussão daria conta da cientificidade, ou não-cientificidade, de formações discursivas que se apresentassem com certa presunção de cientificidade.

O poder também está intimamente ligado ao conhecimento, pois opera dentro de um aparato e de tecnologias institucionais os quais incluem uma variedade de elementos linguísticos e não linguísticos, a saber: discursos, instituições, arquitetura, regulações, moralidade entre outros. Esses aparatos consistem em estratégias de relações de força que suportam e são suportadas

por tipos diferentes de conhecimento. Assim, Foucault (1979) alega que as classes sociais existem, mas não acredita que o poder esteja reduzido a este movimento de classes. Para ele, toda forma política social de pensamento é alcançada pelo jogo do conhecimento e do poder¹⁰.

O conhecimento regula as condutas e disciplina as práticas, mas nem sempre é uma forma de poder. Contudo, o poder implica em quando, ou em que circunstância, o conhecimento deva ser aplicado, ou não. A aplicação do poder/conhecimento é mais importante do que sua «verdade».

A formação discursiva sustenta o regime da verdade, que é produzida para/em cada sociedade. Segundo a concepção de poder/saber foucaultiana, o poder/saber não é somente negativo, mas também produtivo. Ele circula, e nunca é monopolizado, uma vez que as relações de poder permeiam todos os níveis da existência social. O autor não nega que o Estado, a lei, a soberania ou a classe dominante possam ter posição de domínio, mas tira nossa atenção das grandes e gerais estratégias de poder e foca nos muitos mecanismos e táticas através dos quais o poder circula – a «Microfísica do Poder» (1979).

Foucault explica que «a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem» (1979, p. 8).

Assim, se o poder e a verdade estão ligados, se a verdade existe em uma relação de poder e se o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos como *regimes de verdade*. Foucault (1979) analisa que:

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (p. 12)

Foucault (1995) está preocupado com a produção de conhecimento e de significado através do discurso; por isso analisa toda a formação discursiva à qual pertence um texto ou uma prática. Sua definição de discurso inclui vários elementos de regulação prática e institucional, na qual a produção de conhecimento é sempre atravessada por questões de poder. Essa definição foucaultiana expande o escopo de fatores envolvidos na criação das representações.

¹⁰ Hall (1997b) descreve que Foucault tem alguma similaridade com a posição de Gramsci, quando diz que a hegemonia nunca é permanente, e que ela não é reduzível ao interesse econômico ou de classe, e que ela não é só repressiva.

Assim, parafraseando Foucault (1995), é o discurso, e não o sujeito, que produz conhecimento; o sujeito não é o autor e o centro da representação, mas tem uma certa consciência reflexiva acerca de sua própria conduta. De acordo com Hall (2016, p. 99), os sujeitos podem produzir pensamentos particulares, mas «operam dentro dos limites da episte¹¹, da formação discursiva, do regime de verdade, de uma cultura e período particulares».

O sujeito é produzido dentro de um discurso, subjetivado por ele; o próprio discurso «produz sujeitos» como figuras que personificam formas particulares de conhecimento produzidas pelo discurso. Porém, o discurso também produz um «lugar para o sujeito», no qual seu conhecimento e significado particular fazem mais sentido.

De acordo com Hall (1997a), essas observações trazem algumas implicações para a teoria da representação: se ele constroi o próprio discurso, suas posições-de-sujeito tornam-se significativas e têm efeitos sobre os indivíduos, pois eles podem diferir em classe social, gênero e características étnicas e raciais. Contudo, esses indivíduos não serão capazes de segurar o significado até que se identifiquem com a posição construída pelo discurso. Eles serão subjetivados por suas próprias regras, e tornar-se-ão sujeitos de seu próprio poder/conhecimento.

Ainda de acordo com Hall (1997b), a aceitação de um grau de relativismo cultural entre uma cultura e outra é uma importante ideia sobre a representação, a qual envolve a construção de significado e forja ligações entre o mundo dos pensamentos e as experiências; e entre o mundo conceitual (dos conceitos mentais que carregamos) e os signos arranjados em linguagem, que representam, ou comunicam, esses conceitos.

Para Hall (1997b), a representação não é uma reflexão «verdadeira» nem uma imitação da realidade, uma vez que trabalha através do que é, e do que não é mostrado. A representação depende sempre da prática interpretativa sustentada pelo uso ativo dos códigos, produz significados que mudam constantemente, mas de forma imperceptível. Assim, os códigos operam mais como convenções sociais do que como regras fixas e inquebráveis. Os conceitos e classificações de uma cultura permitem-nos pensar sobre os pensamentos; já a linguagem permite que nossos pensamentos sejam comunicados.

Para captarmos os pensamentos dos outros, e percebê-los em sua complexidade, precisamos ser imparciais e não criticar nossos entrevistados quando falam de si e do seu envolvimento social. Afinal, assim como acontece com as

¹¹ Episteme, de acordo com Foucault (1995, p. 217), o conjunto das relações permite compreender o «jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõem ao discurso».

representações e a realidade, temos que ser conscientes de que não há pontos de vista privilegiados, falsos ou verdadeiros. Por esse motivo, defendemos que nenhum tipo de representação, mesmo minoritária, seja deixada de lado; é preciso descrevê-las sem impor a elas uma análise pré-concebida.

Como nos lembra Hall (1997a), a abordagem discursiva das representações não é melhor do que as outras abordagens), pois toda teoria está aberta a críticas. O desenvolvimento teórico não se processa de forma linear, ou seja, temos muito a aprender com outros autores. Esse processo de apreciação de teorias faz parte da excitante tarefa de explorar o processo de construção de significados.

Procuramos evitar, então, o erro muito comum dos que optam por uma abordagem teórica: a apropriação de um autor e o uso dos seus pensamentos de forma supervalorizada. A abordagem foucaultiana tanto pode ser matriz teórica quanto caminho para conhecer a argumentação dos autores que seguem a mesma perspectiva, cujo pensamento traz consigo riscos e desafios. Não devemos deter-nos somente nesses riscos e desafios, pois a caminhada por entre atalhos e estradas também contém outros nomes-emblemas que contribuem com a temática em questão.

As incursões de Foucault deixaram um lastro de autores que consideram a representação como produto e não como preexistente ao mundo como verdade; ela é criada socialmente através de relações de poderestabelecidas. Dentre tais autores, destaca-se Tomaz Tadeu Da Silva (2002), o qual considera que os atos de conhecer e representar tratam-se de processos inseparáveis dessa dinâmica, pois a relação entre o real e a realidade é re-presentada para nós através do conhecimento que transmitido para, e aprendido, por nós.

Cabe ressaltar, que essa aprendizagem dá-se de várias formas e em todos os momentos. De acordo com Giroux e McLaren (1996), existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, onde sejam construídas verdades e representações. Contudo, nem toda pedagogia age da mesma forma: existem as que naturalizam o significado e as estruturas sociais; e outras, de oposição, que resistem à produção formal de significados. Assim, é preciso questionar a quais interesses servem as representações, a quem falam, para quem falam e sob que condições.

Esse processo acontece de forma ainda mais formal em ambiente escolar; pois, como nos lembra Lopes (2000, pp. 56-57),

As práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular nalgum lugar, «lá fora»; são instâncias que carregam e produzem representações. O silenciamento em torno das «novas» identidades sexuais e de gênero constitui-se numa forma de representá-las, na medida em que as marginaliza e as deslegitima.

Para Lopes (2000), as representações não são meras descrições que refletem as práticas dos sujeitos, são descrições que constituem e produzem os sujeitos, mesmo que pelo silêncio; enfim, a representação é parte da «realidade». Todos os discursos sociais produzem representações; portanto, várias delas atuam ao mesmo tempo. Entretanto, nem todas ganham a autoridade do 'óbvio', da 'realidade', ao ponto de serem suprimidas do universo de representação/construção.

Lopes (2000) acrescenta que as representações, como tentativas de fixar papéis, não nos permitem descobrir os sujeitos que estão no magistério. «Diferentes representações de professores e professoras, nas quais alguns se reconhecem e às quais outros rejeitam e recusam, diferentes identidades que continuam a transformar-se, que escapam ou que se contrapõem, impedem que possamos, afinal, concluir definitivamente quem é essa mulher, ou melhor, quem é esse sujeito que se diz professora ou professor» (Lopes, p. 36).

Portanto, a representação é uma tentativa de fixar papéis na sociedade, a qual é sempre fluída; ao mesmo tempo em que influencia e tenta moldar o docente, ela gera dúvidas, escapa de seu controle e permite a ele alguma construção de si.

O importante para os autores substantiados por essa perspectiva, é analisar as relações de poder que permitem a construção da representação, a autoridade de quem as constrói, a possibilidade de emergência e de transformação das construções e, por fim, a ocultação de que ela é somente uma representação, e não a realidade. Afinal, devemos continuar a desconstruir a clivagem da realidade e da representação, pois ambas são construções discursivas; logo, nenhuma delas é mais verdadeira do que a outra.

Neste diapasão, Da Silva (2002) interliga o conceito de representação às investigações de Michel Foucault, principalmente através do conceito «discurso», o qual designa e cria as coisas. Além de registrá-la, manifesta-se também como práticas que formam os objetos de que falam. Os signos criam sentidos com efeito de «verdade» que se situam em um campo estratégico de poder. No entanto, essa análise não pretende restabelecer a verdade «escondida» por trás da representação, mas tornar-se visíveis relações de poder envolvidas no processo de representação.

Esses processos de poder não podem nunca estar dissociados da cultura e da história, Giroux e McLaren (1996) destacam que «Não reconhecer a especificidade histórica e cultural de uma representação, ao efetuar uma interpretação, constitui uma paródia involuntária, que resulta numa canibalização daquela representação» (p. 147). Isto não significa que existam interpretações «autênticas» de qualquer representação. Em vez disso, estamos sugerindo que

desistorizar ou descontextualizar, intencional ou involuntariamente, a política existente em torno de qualquer interpretação é ocultar seus meios ideológicos de naturalização das interpretações existentes e as relações de poder que essas interpretações sustentam.

Ao contextualizar uma representação histórica e culturalmente, pode-se analisar as relações de poder que as produzam e sustentem. Giroux e Maclaren lembram que devemos relativizar a representação como construções históricas e sociais que orientam seu conteúdo. É importante articular tais construções com representações que operem em outros locais, pois esse processo possibilita que interpretações hegemônicas existentes sejam contestadas e que outras formas de representação possam ser percebidas. Assim, essas construções também podem ser suscetíveis à mudanças, pois exigem a permanente construção, desconstrução e reconstrução que age de várias formas, em diferentes velocidades.

De acordo com Da Silva (2002), as construções sociais e discursivas particulares dos grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação - os grupos hegemônicos - são os sistemas de representação em destaque. Porém, os grupos subordinados na sociedade contestam a hegemonia e querem controlar o processo de representação, fato que se dá através do que o autor chama de «política de identidade».

Yúdice (2004) destaca que os sujeitos têm sido destituídos do poder de contar sua própria história e têm sido transformados em objetos representados; contudo, «É tomando posse dos instrumentos produtores de imagem e de enquadramento que se pode desfiar a verdade das representações» (p. 151). A autora¹² define as atuais políticas de inclusão como um exercício de poder focado em construir e interpretar representações não hegemônicas. Contudo, ela nos deixa um alerta: este exercício também pode ser utilizado a favor do consumismo/hegemonia.

Da Silva (2002) diferencia a representação do estereótipo, porque ele é uma forma de conhecimento focada na representação mental, a qual reduz a complexidade do outro a um conjunto mínimo de signos fixos, congelados e imobilizados; é uma forma de representação que engloba processos de simplificação, generalização, homogeneização, e que pressupõe uma realidade distorcida - a cumplicidade entre representação e poder sai do foco. Ao contrário do estereótipo, a noção de representação utilizada por Da Silva em suas análises não se refere «a algum domínio do real que tenha existência fora da representação. Nas análises baseadas na noção de representação não se trata

¹² Baseando-se em Foucault, a noção de governamentalidade, significa a canalização da conduta dos indivíduos através de estratégias para «dispor das coisas» numa sociedade benfeitora.

de restabelecer a verdade, mas de tornar visíveis as relações de poder envolvidas no processo de representação» (p. 3).

A noção de representação centra-se nos aspectos de construção e produção de práticas de significação. Para Da Silva (2002), a representação é sempre uma representação autorizada, que produz os objetos e sujeitos de que fala. O conhecimento depende de códigos e convenções; por isso, a linguagem interpõe-se entre a representação e as coisas. «Da perspectiva da análise cultural, visão e representação, em conexão com o poder, se combinam para produzir a alteridade e a identidade» (Da Silva, 2002, p. 4). O olhar do poder materializa-se na representação, o visível torna-se «dizível», ao adquirir um significado adicional quando torna-se representação, quando se materializa em um significado que tem visibilidade.

Representar é também definir o que conta como real, como conhecimento. Para Da Silva (2002), «a representação é uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação» (p. 5). Esse processo é fundamentalmente social, e baseia-se na relação entre significado (conceito) e significante (marca material).

4. CONCLUINDO

Segundo Martelo (1999), dizemos que um ator «representou» bem o seu papel, «quando consideramos que o/a ator/atriz soube encontrar os comportamentos que se esperavam da personagem por ele/a interpretado(a)» (p. 17). O ator deve utilizar as expressões adequadas ao seu personagem para que sua atuação corresponda às expectativas do público, ou seja, «consideramos uma boa representação quando o/a ator/atriz desempenha bem a tarefa que lhe foi atribuída, assim este teria aptidões para interpretar determinado papel» (p. 17).

Portanto, uma boa representação é aquela que esperamos, a que mais se encaixa no papel a ser desempenhado. No caso da docência, uma boa representação envolve vários atributos necessários a essa profissão. As representações que temos de um/a professor/a, e da aptidão individual para interpretar tal papel, são avaliadas pela sociedade e por indivíduos inseridos nela. Assim, as representações estão intimamente ligadas à produção social e individual de papéis e identidades; enfim, às formas de ser, de se portar e de falar.

A atribuição de papéis também está interligada à formação e apropriação dos gêneros pelos indivíduos, fato que contribui para a divisão sexual das profissões. Concordamos com Lopes (2000), quando o autor afirma que algumas representações da mulher professora circularam, e circulam, na sociedade; portanto, dão sentido e contribuem para a formação profissional delas. Isso se dá, porque

as representações são processos que constituem a diferenciação sexual que acaba por ser construída, por sofrer resistência e por ser reconstituída.

Porém, como esse processo está estreitamente ligado ao poder, os grupos na sociedade podem ser objeto ou sujeito da representação. Nesse sentido, percebemos as representações da mulher professora construídas e difundidas pelos próprios homens.

Embora as representações sejam produzidas/difundidas e sirvam aos objetivos de hegemonia do masculino, as mulheres não são apenas vítimas do processo, elas são formadas nele por meio de representatividade. Assim, muitas mulheres acabam por difundir e, até mesmo, defender essas representações. Esse fato pode ser observado em nossa sociedade, na qual a mulher tem sido uma das maiores (ou a maior) responsável pela educação infantil. Já em tenra idade, elas passam a reproduzir a diferenciação sexual das profissões. Portanto, consideramos que sua entrada na docência, sem a necessária consciência da questão das representações, pode acabar por aumentar sua função de reprodutora/agente do processo representativo.

Percebemos que existem diferenciações e similaridades entre as teorias da representação cultural e social. Para Wagner (2000), a representação cultural, em geral, é produzida pela tradição hegemônica dos grandes grupos, a qual está enraizada no pensamento/ação do povo e naquelas adquiridas/desenvolvidas nos primeiros anos de vida. As representações sociais, por sua vez, compreendem o conhecimento adquirido mais recentemente; elas baseiam-se mais em questões cognitivas, são menos elaboradas e menos densas.

As distinções de gênero, portanto, estariam mais atreladas às representações culturais, pois são transmitidas desde a infância e baseiam-se em pensamentos que são fruto das tradições populares. Contudo, não demos importância a essa divisão entre a representação cultural e social; ao contrário, demos preferência à utilização genérica do termo «representação», pois o entendemos como um generalizador das contribuições sociais para os indivíduos e da forma com que tais indivíduos as recebem e reproduzem.

Arruda (2002) conclui que tanto a teoria da representação social quanto as teorias feministas, são produtos dos «nossos tempos e da transição paradigmática» (p. 144), pois fornecem «novas ferramentas conceituais para analisar ângulos da realidade postos em pauta por novos olhares, provindos das lutas dos movimentos sociais, da criatividade e dos questionamentos no seio da ciência» (p. 144). É preciso compreender que as contribuições dessas teorias serão sempre modificadas e superadas por novas, mas, até hoje, «as duas teorias oferecem um bom instrumental para a compreensão do ser humano na sua complexidade e abrem portas para avançarmos na caminhada para futuras angulações» (p. 144).

Nesse sentido, percebemos a relação das duas teorias com a compreensão da complexidade do ser humano, em especial quando esclarecem novos olhares e questionamentos que modificam os pensamentos, e os superam, através do tempo.

Assim, consideramos que a contribuição das representações para os estudos de gênero na docência é generificada. Elas constroem homens e mulheres e são carregadas de discursos e de preconceitos que podem influenciar práticas e escolhas, principalmente as opções profissionais.

Dessa forma, a representação de que a mulher é ideal para o magistério vem acompanhada de várias representações periféricas. A representação da professora «solteirona» é uma delas, pois correlacionada a mulher às tarefas do lar; ela fabrica e justifica a entrega da mulher ao magistério como doação, sem a preocupação com o salário (Lopes, 2000).

A escola é um local onde não só se transmite, mas também se constroem representações, pois é o ambiente no qual as representações são instituídas, mesmo através do silêncio dos modelos que ela destaca. Não podemos esquecer da capacidade criadora do silêncio que envolve não só aqueles que nos parecem ter o direito à palavra, mas também aqueles que nos habituamos a conceber como recebedores ou submissos às ordens. O silêncio de ambos pode guardar a construção, ou a negação, das representações, pois ao incitar o silêncio, a escola dá voz a atores que estão sob seu domínio. Esse silêncio pode ser a resistência à «vontade de saber» endereçada por Foucault (1988), por ser o estímulo às técnicas de confissões.

Muitas representações, às vezes contraditórias, ajudam a formar o discurso sobre o magistério como profissão feminina; pois, embora essa profissão já tenha sido exclusivamente masculina, hoje é geralmente negada ao homem. As representações concordantes, e contraditórias, são importantes ao analisar-se os fatores que impulsionam as escolhas dos/as professores/as e ao perceber a aquisição, ou negação, de crenças, valores, hábitos e significados provenientes do social representado em suas narrativas.

Entendemos que os/as docentes são alimentados por representações focadas no aprisionamento em determinadas formas de pensar, diferenciar e agir. Contudo, sujeitos são únicos, cada um tem sua maneira de adquirir, ou até de transformar, os significados transmitidos. A singularidade humana nos torna diferentes uns dos outros; isso não significa que determinamos livremente nossas escolhas, pois compreendemos que os processos de subjetivação¹³ nos formam desde o nascimento.

¹³ No sentido foucaultiano do termo.

Na busca por perceber como os/as professores/as agem diante das representações a que são submetidos, é preciso relacionar dados, narrativas e discursos para entender não só quais representações são centrais; ou seja, quais são mais estáveis e guiam o pensamento; mas, também, quais são as representações periféricas que circulam de uma forma geral acerca do/a professor/a. Será que essas representações estão dando continuidade às representações centrais ao possivelmente fundirem-se a elas; ou estão indo de encontro a elase, até mesmo, modificando-as?

Conforme explica Da Silva (1995), «as narrativas são cruzadas pelas linhas de poder, mas elas não existem num campo tranqüilo de imposição, pois ao contar histórias contaminadas pelos significados «dominantes», elas tentam estabelecer e fixar identidades hegemônicas» (p. 205). Assim, entendemos que as análises representativas precisam dar conta do embate sobre as relações de poder e o sujeito que está no meio delas, assim como de perceber as rupturas e descontinuidades presentes nas narrativas e discursos desses indivíduos.

Moscovici (1989) afirma que as representações formam certos traços e poderes na sociedade. As representações são sociais, não só por serem partilhadas, mas por serem o produto de uma divisão do trabalho que lhes dá certa autonomia. Assim, existe uma determinada categoria de pessoas que tem por profissão fabricar representações. Seu saber/fazer é codificado e transmitido, o que confere ao indivíduo uma dada autoridade.

Concluimos que uma conceituação não invalida, nem exclui, a outra; elas se complementam e possibilitam uma análise mais completa das representações que nos rodeiam e influenciam.

Concordamos com a análise de Spink (1993), o qual afirma que abordar as representações de acordo com o pensamento foucaultiano é «inserir o estudo das representações sociais entre os esforços de desconstrução da retórica da verdade [...] de modo a ver o senso comum não mais como cidadão de segunda classe, mas como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais» (p. 302). Não se trata «de reabilitar o senso comum enquanto forma válida de conhecimento; trata-se, sobretudo, de situá-lo como teia de significados capaz de criar efetivamente a realidade social» (Spink, 1993, p. 303). De acordo com esse pensamento, podemos relacionar a teoria foucaultiana com a de Moscovici, pois ambos reconhecem amplamente que «o poder de criação das representações sociais» não é mais «a natureza do conhecimento expresso em representações que está em pauta, porém suas implicações práticas» (Spink, 1993, p. 303).

Portanto, relacionamos a análise de Moscovici com as compreensões foucaultianas acerca das formações discursivas e a distribuição de autoridade e

legitimidade a certos profissionais na sociedade¹⁴. Não podemos jamais deixar de compreender que ambas abordagens não consideram as representações como fixas, mas como mutáveis, suscetíveis a transformações motivadas tanto pelo social quanto pelo individual. Portanto, o profissional divulgador e fabricante de representações —o docente— também pode se insurgir contra o «engessamento» do poder ao questionar certas representações que ele próprio carrega. Fugir das representações é impossível, pois nascemos em um mundo que nos leva a pensar de determinadas formas, mas podemos incitar uma pequena dúvida que acenda as potencialidades de transformações e a novas reformulações do poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In Moreira, Antônio E Oliveira, Denize Cristina (Ed./Org.), *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Editora Cultura E Qualidade.
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 127-147. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>
- Boje, D. (1988). The Postmodern Turn Form Stories-As-Objects to Stories-In-Context Methods. *Research Methods Forum*, V.3, 2005, January 21, 1998. Disponível em http://Www.Aom.Pace.Edu/Rmd/1998_Forum_Postmodern_Stories.Html. Acesso em: 21/01/2005.
- Doise, W. (2002). From Social Psychology to Societal Psychology. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 18.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1989). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1995). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Giroux, H. e McLaren, P. (1996). Por uma pedagogia crítica da representação. In T. Da Silva e A. Moreira (Eds./Orgs.), *Territórios contestados* (pp. 144-158). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Hall, S. (1997). The Spectacle of the 'Other'. In Hall, Stuart. (Ed/Org.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 223-290). London: Sage.

¹⁴ Um deles é o professor.

- Hall, S. (1997A). The Spectacle of the 'Other'. In Hall, Stuart. (ed/org.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 223-290). Londres: Sage.
- Hall, S. (1997B). The Work of Representation. In Hall, Stuart. (Ed/Org.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage 1997B. P. 13-74.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In Denise Jodelet (ed./org.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lopes, G. (2000). *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Martelo, M. (1999). *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. Lisboa: Comissão para Igualdade e para os Direitos das Mulheres - Presidência do Conselho de Ministros.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son publique*. Paris: Puf.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In E. Farr, Serge Moscovici (eds./orgs.), *Social Representations*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes toward a Description of Social Representation. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In Denise Jodelet (ed./org.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rabelo, A. (2009). A figura masculina na docência do ensino primário: Um «corpo estranho» no quotidiano das escolas públicas «primárias» do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. Tese de doutorado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Da Silva, T. (1995). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- Da Silva, T. (2002). A poética e a política do currículo como representação. *Educação On-Line*. Disponível em http://www.Educacaoonline.Pro.Br/A_Poetica_E_A_Politica.Asp. Acesso em 21/07/2005.
- Spink, M. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 300-308. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017>
- Vala, J. (2002). Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In Jorge Vala (Ed./Org.), *Psicologia social* (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wagner, W. (200). Sócio-gênese e características das representações sociais. In Antônia Moreira e Denize Cristina Oliveira (eds./orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: Editora Cultura e Qualidade.
- Yúdice, G. (2004). *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa

MA. DEL ROSARIO LANDÍN MIRANDA*
SANDRA IVONNE SÁNCHEZ TREJO**

Universidad Veracruzana – México

Recibido el 10-07-2017; primera evaluación el 20-11-2018;
segunda evaluación el 18-02-2019; aceptado el 27-02-2019

RESUMEN

Uno de los métodos que nos ha permitido explorar de manera diferente nuestro conocimiento sobre la práctica docente y la educación en general ha sido el biográfico-narrativo. Consideramos que el método biográfico-narrativo nos lleva a captar ese conocimiento genuino que un sujeto construye desde su experiencia vivida en diversos espacios y tiempos, permitiéndonos comprender la verdadera esencia de la educación. En este trabajo, integramos una síntesis como parte de nuestra experiencia de investigación con dicho método, abordando sus aportaciones en el campo de la educación, los obstáculos para su desarrollo y su reconocimiento como una forma diferente de generar conocimiento.

Palabras clave: investigación educativa, narrativa, experiencia educativa, conocimiento.

* Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona, España. Profesora de Tiempo Completo y Coordinadora del Área de Investigación Educativa de la Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana Campus Poza Rica-Tuxpan. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Colegio de Pedagogos de México. Es colaboradora del Cuerpo Académico: Educación, Cultura y Sociedad con registro ante el Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales. Correo: rlandin@uv.mx, rlandin17@gmail.com

** Maestra en Gestión del Aprendizaje por la Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana. El programa de Maestría cuenta con el registro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Fue becada para realizar estudios de posgrado por dicho Consejo, obteniendo reconocimiento por su trayectoria académica. Fue becada como ayudante adjunta para realizar investigación por la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana. Se desempeña como profesora en la Escuela Secundaria Art. 3ero. en la Ciudad de Poza Rica, Ver. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales. Correo: chenix28lp@gmail.com

The biographical-narrative method. A tool for educational research

ABSTRACT

One of the methods that has allowed us to explore in a different way our knowledge about teaching practice and education in general has been the biographical-narrative. We consider that the biographical-narrative method leads us to capture that genuine knowledge that a subject constructs from his experience lived in different spaces and times, allowing us to understand the true essence of education. In this work we integrate part our research experience with this method, addressing its contributions in the field of education, the obstacles to its development and its recognition as a different way of generating knowledge.

Keywords: educational research, narrative, educational experience, knowledge.

O método biografia-narrativa. Uma ferramenta para a investigação educativa

RESUMO

Um dos métodos que nos tem permitido explorar de maneira diferente o nosso conhecimento sobre a prática docente e a educação em geral tem sido o biografia-narrativa. Consideramos que o método biografia-narrativa nos leva a captar esse conhecimento genuíno que um sujeito constrói desde a sua experiência vivida em diversos espaços e tempos, permitindo-nos compreender a verdadeira essência da educação. Neste trabalho integramos uma síntese como parte da nossa experiência da investigação com esse método, abordando suas contribuições no campo da educação, os obstáculos para o seu desenvolvimento como uma forma diferente de gerar conhecimento.

Palavras-chave: investigação educativa, narrativa, experiência educativa e conhecimento.

1. INTRODUCCIÓN

Con el auge de los estudios cualitativos en el campo de la educación, se abre una nueva perspectiva de investigación donde se reconoce al sujeto como un actor activo que posee un rico conocimiento construido por su interacción en diversos contextos y tiempos. Es, con el método biográfico narrativo, el cual se ubica dentro del campo de la investigación cualitativa, que podemos dar cuenta de ese rico conocimiento, pues se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio. En este sentido, el ejercicio narrativo nos permite: generar estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas, generar una práctica para el establecimiento del diálogo que nos lleva a la develación de subjetividades en conjunto e identificar aquellos genuinos procesos educativos desde donde se ha aprendido y construido el conocimiento.

Narrar es relatar, contar, informar acerca de algo, algo que lleva un sentido, tanto para quien lo narra como para quien lo escucha o lo lee. Narrar es un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida y develar los significados construidos generados por la relación que las personas establecen con su mundo. He aquí el papel de la narrativa en la investigación educativa, la cual, como mencionan Contreras y Pérez (2010), no está centrada en dar cuenta de una realidad, en explicarla, sino en preguntarse por el sentido educativo que puede abrirse a una experiencia que tratamos de entender.

El método biográfico-narrativo tiene grandes aportaciones en el campo educativo, como más adelante lo abordaremos, pues va más allá de explicaciones causales, de reducir la realidad a variables medibles. Es un método que nos brinda la oportunidad de ir a la verdadera esencia de la educación: las complejas interacciones que las personas hacen día a día, en tiempo y espacio, configurando su identidad individual y social, construyendo y reconstruyendo historias personales y sociales (Connelly y Clandinin, 1995).

Fruto de nuestra experiencia en el desarrollo de investigaciones con el método biográfico-narrativo¹, fue que integramos el presente trabajo, donde

¹ En el contexto de la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica-Tuxpan, hemos tenido la experiencia de realizar algunos estudios usando el método biográfico-narrativo con profesores jubilados (2015-2017), con profesores-investigadores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (2016). Ambos estudios financiados por el Programa de Desarrollo del Profesorado (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública. Así también, se realizó un proyecto de intervención educativa con profesoras de la Escuela Secundaria Art.

mencionamos algunos aspectos importantes que se deben tomar en cuenta cuando se pretende realizar una investigación con este método, abordamos su ubicación en la investigación cualitativa, algunos aspectos centrales del método biográfico-narrativo, sus aportaciones en el campo de la educación, consideraciones éticas, los obstáculos para su desarrollo y conclusiones.

2. LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA

La investigación biográfica narrativa tiene sus orígenes en la Escuela de Chicago, principalmente con la interesante obra de Thomas y Znaniecki «El campesino polaco en Europa y América», publicada entre los años 1918 y 1920 (Camas, 2001). Autores como Pujadas (1992) reconocen que, en esta obra, «se empezó a usar el término *life history* para describir tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador, como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial» (p. 13).

No es nuestro propósito ahondar sobre la Escuela de Chicago, pero sí es necesario mencionar que ha sido un referente obligado para conocer los orígenes de la investigación cualitativa y los estudios narrativos (Goodson, 2004). En este sentido, Mallimaci y Giménez (2009) afirman que la Escuela de Chicago ha sido precursora e innovadora en los estudios biográficos, donde «las historias de vida, lo biográfico y el estudio de casos forman parte de otra manera de hacer sociología desde principios del siglo XX, y muestran también las múltiples experiencias e interrogantes que surgen de las nuevas prácticas de investigación» (p. 179).

La Escuela de Chicago llamada así, por el conjunto de investigadores, profesores y estudiantes dedicados los estudios de la vida social urbana asociados al Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, se funda en 1892, sin embargo, fue con las aportaciones ideológicas de William Thomas, Robert Park y Ernest Burgess que esta Escuela tiene un período de gran aportación a la investigación social. Así también se reconoce la gran influencia del pragmatismo de John Dewey y el interaccionismo simbólico de George H. Mead y de Herbert Blumer.

Durante 1910 y 1940, en la Escuela de Chicago se divulgaron interesantes estudios basados en los métodos cualitativos, usando historia de vida, observación

3ero. en Poza Rica, Veracruz. Por otro lado, hemos realizado cursos, talleres y estancias para tener una mejor preparación sobre dicho método, así como establecer el diálogo y la reflexión con otros colegas.

participante y documentos personales, para estudiar la situación social que en esos años se vivía en la ciudad de Chicago: la migración, problemas de violencia y otras situaciones sociales. Entre los estudios realizados podemos encontrar a: Anderson, *The Hobo*, 1923; Cressey, *The Taxi-Dance Hall*, 1932; Thrasher, *The Gang*, 1927; Wirth, *The Ghetto*, 1928; Zorbaugh, *The Gold Coast and the Slum*, 1929, dan cuenta de estudios detallados de observación participante sobre la vida urbana. Por otro lado, existieron estudios sobre historias de vida de criminales y delincuentes juveniles, por ejemplo: Shaw, *The Natural History of a Delinquent Career*, 1931; Shaw, *The Jack Roller*, 1930; Shaw y otros, *Brothers in Crime*, 1938; Sutherland, *The Professional Thief*, 1937 y un estudio clásico sobre la vida de los inmigrantes y sus familias en Polonia y los Estados Unidos de Norteamérica basado en documentos personales de Thomas y Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America, 1918-1920* (Azpúrua, 2005; Flick, 2004; Pujadas, 1992; Taylor y Bogdan, 1987); entre otros estudios más.

A pesar de estos interesantes estudios, la metodología cualitativa tuvo un decline comprendido a final de la década de 1940 y principios de la de 1950, debido al creciente uso de los métodos cuantitativos. Sin embargo, el paradigma cualitativo-interpretativo resurge en la década de 1960 con una diversidad de sólidos estudios basados en los métodos cualitativos que permiten dar impulso a un movimiento con identidad en aspectos epistemológicos, metodológicos y ontológicos, superando la rigidez de la investigación positivista y dando grandes aportaciones a la investigación educativa.

Por otro lado, de acuerdo con Bolívar (2002; 2014), la investigación biográfica y narrativa en educación se ubica en esa revolución hermenéutica que se da durante la década de 1970 en las ciencias sociales, donde el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación, así como la propia experiencia y la construcción social de la realidad.

En este sentido, Bolívar y Segovia (2006) mencionan que «la investigación biográfico-narrativa, permite que afloren y se desarrollen perfiles que vinculen las estrategias cualitativas de investigación de los actores reales de la vida cotidiana. En este caso la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo» (Huchim y Reyes, 2013, p. 16).

La narrativa es una estrategia de investigación que permite plantear una forma diferente de construir conocimiento, ya que de acuerdo con Connelly y Clandinin (1995), «la narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación» (p. 16). Los mismos autores mencionan que

«la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos al mundo» (Connelly y Clandinin 1995, p. 11).

Es la narración de la experiencia vivida la que nos lleva a conocer los contextos y los tiempos en los que tuvo sentido. Retomando a Bruner (1999), la construcción narrativa de la realidad se caracteriza por poseer una estructura de tiempo cometido que considera la segmentación del tiempo como acontecimientos a los cuales les otorgamos sentidos y significados.

Desde esta perspectiva, el sujeto es reconocido como un agente activo, donde la subjetividad cobra un papel fundamental a diferencia del paradigma cuantitativo. Moríña (2017) afirma que, con la investigación narrativa, «surge una crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, donde se replantea el papel del investigador y la necesidad de incluir la subjetividad para comprender la realidad de las personas que narran sus historias» (p. 19). En este sentido, reconocer la subjetividad en la investigación narrativa significa abrirse al conocimiento del otro, a conocer su experiencia, historia y aprendizaje. Es dar la oportunidad a que los sujetos hablen desde ellos mismos dándoles voz y presencia. Hacer investigación en el campo de la narrativa es atender a una forma diferente de construir conocimiento, puesto que quien investiga llega a ser meramente la conexión entre el campo, la investigación y la comunidad para asegurar que esas voces sean oídas (Moríña, 2017).

Develar el campo de la subjetividad es una acción que nos lleva a reconocer al sujeto como ser histórico y social, que es y está siendo en relación con su mundo, ello implica abrir:

El espacio para una recuperación del pensamiento en su función tanto constructora de conocimiento como de reflexión acerca de la condición humana. Se muestra el auto-desafío del sujeto, en su necesidad de ser, tanto en su soledad como en su misterio. Pues pudiendo la soledad ser nuestro misterio, la conciencia que desarrollamos de ella es nuestra verdad, la cual deviene en humanidad cuando convertimos en posibilidad de encuentro con otros (Zemelman, 2002, p. 14).

Con esta reflexión, la historicidad del sujeto queda al descubierto, su relación ser-estando con su mundo, su forma de establecer la relación con su mundo y con los otros, en cualquiera de los espacios de despliegue posibles, su forma de construir experiencias generadoras de aprendizajes, de sentimientos y de vivencias diversas.

2.1. El método biográfico-narrativo: aspectos centrales

Trabajar con el método biográfico-narrativo nos ha llevado a reconocer algunos aspectos centrales que son necesarios abordar. Este método se focaliza en la experiencia de los sujetos. La experiencia, en esencia, es narrativa. Su relato permite viajar por los pasajes de la memoria en tiempo y espacio. Para Ricoeur (2013a) «es el relato, la trama narrativa, el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal inherente a la ontología del ser-en-el-mundo» (pp. 25-26). La narrativa, la experiencia y el tiempo están estrechamente relacionados pues dan cuenta del sujeto, de su existencia y su interacción con su mundo.

La narrativa despliega y clarifica la experiencia temporal, llevándonos a su propia develación para identificar ese hilo conductor de sentidos y ese entretejido de significados, encontrando esa relación dialéctica entre experiencia y aprendizaje: la experiencia de aprender y aprender desde la experiencia, tanto individual como compartida. Una relación dialéctica que además es multifacética, relacional y compleja (Boud, Cohen y Walker, 2011).

Por otro lado, el saber de la experiencia tiene un claro contenido narrativo: transcurre en el tiempo, refleja las vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas. En este sentido, vemos claramente cómo las formas narrativas del saber educativo buscan dilucidar las cualidades pedagógicas de la experiencia mientras se mantiene el sentido integral de la misma, pues «investigar la experiencia no es transformarla en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales» (Contreras y Pérez, 2010, p. 45).

Otro aspecto a considerar es la memoria. Si bien la narrativa lleva a poner claramente el lugar de la memoria, en la cual se encuentran entretejidos imágenes, recuerdos, pasajes y escenarios. El ejercicio narrativo de la memoria lleva al sujeto a una rememorización y memorización Ricouer (2013b), donde se juega con la conciencia de un acontecimiento reconocido en el tiempo y el aprendizaje sobre lo que pudo desarrollarse desde tal acontecimiento; donde el olvido y el tiempo también se juegan para la reconstrucción de la memoria. Estamos ante el plano fenomenológico de la memoria.

Nuestra experiencia en este tipo de investigación y la literatura existente sobre esta temática, nos llevan a reconocer la importancia que tiene manejar diversas estrategias y documentos, a saber: historia de vida, la entrevista biográfica, narrativa o en profundidad, diarios, historias y relatos de familia, las fotografías, las memorias, documentos personales, escritos autobiográficos, las cartas, notas de campo, entre otras más (Moriña, 2017; Bolívar, 2014;

Pons y Hernández, 2013; Mallimaci y Giménez, 2009; Connelly y Clandinin, 1995).

Desde esta perspectiva, se visualiza una epistemología diferente tanto para la investigación como para la educación y la pedagogía, promover procesos de formación desde y para el otro; es decir, implica trabajar desde el ser y desde su subjetividad, pues el ser tiene un lugar y un tiempo, así como un escenario y una temporalidad que implican una relación en y para el otro. De acuerdo con Contreras y Pérez (2010), la apertura al encuentro del otro, a su comprensión, ocurre en el seno de la relación, en el intento de reconocimiento y aceptación, así como de desencuentro y conflicto o de insondable misterio. Es así como el considerar a la narrativa como una forma de investigación (Larrosa, et al. 1995) implica abrirse a la posibilidad de vivir experiencias que llevan a una continua relación con el otro u otros, identificando y develando subjetividades en conjunto.

Nos situamos ante una forma diferente de ver a la realidad, al hombre. Retomamos las aportaciones de María Zambrano cuando describe al hombre como un gran creador, pero encubierto, envuelto ante los velos del olvido. Para Zambrano (2006), «el hombre es una criatura afortunada y su única desgracia consiste en tener que esperar y en la espera desvelarse, desvelar lo que le está encubierto, pero ¡tan propicio de ser desvelado!» (p. 30). En este sentido, Zambrano plantea una nueva forma de concebir el conocimiento escapando de la rigidez de la ciencia. El conocer, para esta autora, es «acordarse, y acordarse es reconocerse en lo que es, desvanecer el velo del olvido, la sombra, para en la luz, ser íntegramente. Porque el hombre, es, y sólo tiene que reconocerlo» (p. 31).

Estos elementos centrales del método biográfico-narrativo nos llevan a identificar las cuestiones epistemológicas, ontológicas y metodológicas en su operatividad, sin perder de vista que el método biográfico-narrativo se preocupa «por dar cuenta del sentido que para el actor tiene la realidad social que vive, las acciones propias y de otros actores, más que cuantificar o medir la realidad social» (Reséndiz, 2015, p. 127).

En el contexto de la Universidad Veracruzana y en México en general, aún se sigue promoviendo una formación en investigación y estudios desde el paradigma cuantitativo. Son pocos los esfuerzos por hacer investigación cualitativa y, más aún, desde el método biográfico-narrativo. Por ello, surge nuestro interés de compartir la riqueza de este método y sus bondades en el campo de la educación.

3. APORTACIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Aunque ya hemos mencionado, en los apartados anteriores, algunos aspectos del método biográfico-narrativo relacionados con el campo de la educación, queremos hacer un puntual énfasis al respecto.

La narrativa en el campo de la educación se convierte en una excelente estrategia mediante la cual los profesores pueden documentar su práctica para compartir con otros colegas aquellas estrategias que les han sido más o menos exitosas, con el propósito de aprender de los demás y aprender de sí mismos.

El ejercicio de documentar la práctica lleva a desarrollar potenciales docentes y aportar conocimientos en los contextos institucionales, pero lo más enriquecedor es la generación de la reflexión y autorreflexión desde la práctica y para la práctica, reconociendo fortalezas y debilidades, enriqueciendo las acciones y proponiendo otras nuevas. Por otro lado, también se pueden integrar documentales sobre historias de vida, conversaciones, perfiles, retratos, anecdotarios, entre otras estrategias más, que se convierten en experiencias exitosas de los profesores, como ejemplo en la formación de los estudiantes. Es así como todo registro, en el campo de la narrativa-biográfica, lleva a una búsqueda de trascendencia en el tiempo y ha hecho de la vida —y consecuentemente, de la «propia» experiencia— un núcleo esencial de tematización (Arfuch, 2007) y de investigación.

La narrativa lleva al sujeto a descubrir su propia interioridad en un ejercicio de autorreflexión y autoobservación; favorece el refuerzo de la memoria, trayendo a colación el recuerdo en contextos situados y temporales. Es un ejercicio que va y viene para estimular nuestra propia capacidad de recordar las cosas, superando el pragmatismo y la inmediatez en nuestra forma de vivir, de ser y estar en tiempo y espacio.

Por otro lado, la narración de la experiencia, de acuerdo con Fernández (2012), está caracterizada por al menos cuatro elementos básicos que permiten la reflexión y análisis de la práctica educativa y formativa:

- a) La inclusión de la perspectiva temporal. La elaboración de un relato de la experiencia ofrece la oportunidad al profesor de reconstruir de manera narrativa su experiencia pasada, de contrastarla con la situación actual y de anticipar la evolución futura.
- b) La integración de las diversas dimensiones del desarrollo del profesor. La narración de la experiencia se nutre de referencias al propio desarrollo que ofrecen una perspectiva global del aprendizaje de la profesión y de su evolución sin caer en la separación artificiosa entre lo «personal» o privado y lo «profesional» o público.

- c) La superposición de los distintos planos de referencia del desarrollo curricular. Los relatos se enmarcan en un escenario común donde se superponen los distintos marcos organizativos o planos de referencia de los diversos niveles de desarrollo del currículum –aula, ciclo/departamento, centro.
- d) La simultaneidad de enfoques. La espontaneidad del hilo narrativo provoca un constante cambio de enfoque desde la globalidad al detalle y, de nuevo, a la globalidad, que lejos de ofrecer imágenes fragmentadas superpuestas permite hacer una lectura simultánea del enfoque ejemplificador del detalle y del enfoque justificativo de la referencia global (p. 25).

El trabajo narrativo es de acompañamiento con el otro, lo que favorece la comprensión de la realidad educativa en un proceso dialógico, social e intersubjetivo. Además, aporta nuevas líneas de investigación que dan pie a la creatividad y originalidad en el desarrollo de la misma, así como también favorece estudios sobre el desarrollo profesional del profesorado.

El uso del método biográfico-narrativo, en el campo educativo, nos lleva a considerar que la educación es experiencia y la experiencia es experiencia educativa. Tal consideración permite reconocer un proceso de reflexión y aprendizaje para crearnos a nosotros mismos lo que requiere experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación, a expandirla hacia lo posible, desde la reflexión de lo vivido, desde lo acontecido, donde, en palabras de Green (2005) «se abre la posibilidad de formular modos alternativos de vivir, valorar y elegir» (p. 44).

El método biográfico-narrativo permite clarificar y comprender el sentido de lo vivido, pues, según Dewey (1934), citado en Green (2005), la comprensión «es lo que convierte la experiencia en lúcida y consciente de sí misma. Sin esa comprensión, «solo existe la repetición, la uniformidad completa; la experiencia resultante es rutinaria y mecánica». La conciencia siempre tiene una fase imaginativa, y la imaginación, más que ninguna otra capacidad, rompe con la inercia del hábito» (p. 41). La imaginación, según Elliot (2004), «nos ofrece imágenes de lo posible que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentra más allá de ello» (p. 20); además, Green (2005) nos indica que la imaginación brinda «nuevos cristales con los que mirar hacia fuera e interpretar lo actos educativos que mantienen vivos a los seres humanos y sus culturas» (p. 37).

En estos tiempos de modernidad, de tecnología en todos los ámbitos de nuestra vida, nos hace falta imaginar, crear, aventurarnos a nuevas experiencias de aprendizaje, ir a la esencia de nuestro ser, para mirar con amplia visión nuestro mundo, nuestra relación con el otro, para nombrar con nuevas palabras el acto de educar y de formar.

4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El método biográfico-narrativo nos lleva a adentrarnos a diversos tiempos, realidades y experiencias para rescatar el conocimiento que hay allí de manera escrita. La tarea del investigador es captar e interpretar lo que está plasmado en los documentos personales, fotografías, notas, diarios, cartas, etc., y entrelazarlo con las narraciones que los sujetos dan. Pero, en esta gran tarea, el investigador no debe perder de vista la ética en el manejo tanto de los documentos como de la información que va obteniendo.

Al respecto, Fernández (2012) considera fundamental cuidar tres principios éticos en la investigación biográfica-narrativa:

1. Principio de respeto a la autonomía personal. Se debe de tener el consentimiento explícito para ser sujeto de la investigación; cuidar que el investigado no se sienta estafado o engañado con respecto a los objetivos establecidos y la información que ha proporcionado la cual debe validarla previo y posterior al análisis.
2. Principio de confidencialidad. Es brindar al sujeto investigado garantía de anonimato.
3. Principio de justicia. Es imprescindible no juzgar las o sancionar las ideas, experiencias y formas de pensar de los sujetos de estudio. Es por ello que la escucha atenta libre de prejuicios debe de estar presente en todo momento de la investigación (p. 23).

Además de estos principios, es fundamental cuidar la validez de la investigación: tal como lo sugieren Taylor y Bodgan (1987), un investigador debe asegurar la pertinencia y relación entre los datos y lo que las personas dicen y hacen. Esto implica un ejercicio cuidadoso y atento durante el análisis de la información, implica estados de reflexividad y una habilidad de interpretación para captar el sentido y el significado de dicha información.

El método biográfico-narrativo es apasionante en su desarrollo, pero requiere de no perder claridad en sus objetivos, en los tiempos y espacios, en la forma de interactuar con los sujetos de la investigación. Exige una sólida formación de quien pretende llevarlo a cabo para no caer en la simplicidad de contar historias y en la falsedad de hacer entrevistas y recolectar documentos.

La investigación biográfico-narrativa se basa en diversas fuentes de datos narrativos, como anteriormente se ha mencionado, así como en la diversidad de las formas en que se pueden presentar dichos datos, que dan cuenta del mundo empírico producido por el sujeto. En este sentido, la tarea del investigador es la de interpretar la vida de un sujeto en un continuo contexto experiencial, dar cuenta de los tiempos y los momentos en que un sujeto vivió

y ha vivido sus experiencias. Es así como el tiempo y el espacio, la trama y el escenario trabajan juntos para crear la cualidad experiencial de la narrativa (Connelly y Clandinin, 1995) y su temporalidad (Ricoeur, 2013b).

Por otro lado, Sanmartín (2003) menciona que «la investigación biográfica es esencialmente una descripción fenomenológica que exige de cuatro habilidades procedimentales en el investigador: observar, escuchar, comparar y escribir para la práctica de la investigación cualitativa» (citado en Sanz, 2005, p. 104). Al respecto, Mills (1959) menciona que «esas cuatro habilidades, que hay que poner en juego, se concretan en una serie de etapas, que exigen a la par sistematicidad y cierta dosis de artesanía» (citado en Sanz, 2005, p. 104). Construir y dar forma a la narrativa es todo un arte. El interés, el ingenio, la perspicacia y la creatividad son elementos fundamentales para un investigador narrativo.

5. OBSTÁCULOS PARA DESARROLLAR EL MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO

El desarrollo del método biográfico-narrativo no ha sido fácil, ya que hemos encontrado algunos obstáculos que consideramos importantes mencionar.

Por nuestra interacción con diversos profesores, hemos podido observar que ellos mismos no valoran sus experiencias y aprendizajes como una fuente de conocimiento para ser compartida con otros colegas. Esto debido a la ausencia de espacios que les llevasen a reflexionar desde sus propias experiencias. Nunca se tuvo ni se dio la oportunidad de documentar sus prácticas docentes, sus vivencias y experiencias dentro y fuera del aula, todo ello quedándose en el tiempo, en la memoria y, a veces, atrapadas en el olvido. Esta situación ha sido originada precisamente por el peso de la filosofía positivista en los diseños curriculares y la rigidez institucional que enmarcó el desarrollo de su práctica docente y ocultó el valor de sus experiencias y vivencias.

Dado que el método biográfico-narrativo no es muy conocido, se tiene desconfianza por parte de los sujetos para compartir la información sobre su vida, sus experiencias y sus documentos personales.

La narrativa como método nos permite reproducir las experiencias de vida, pero también puede reproducir la falsedad en los datos. Tal como lo afirman Connelly y Clandinin (1995), «no solo se pueden «falsificar los datos» y escribir una ficción, sino que también se pueden utilizar los datos para contar una mentira tan fácilmente como pueden utilizarse para contar una verdad» (p. 44). Al respecto, un investigador biográfico siempre se enfrentará a historias y biografías que constituyen solo un recorte de la realidad de un sujeto, pues la memoria es selectiva y, en ocasiones, llena de confusiones y olvidos.

Por otro lado, se sigue cuestionando la confiabilidad y credibilidad de la información que se obtiene del método biográfico-narrativo por trabajar, tanto con la subjetividad de los sujetos, como con la propia subjetividad del investigador.

En México y en particular en la Universidad Veracruzana, existe un peso aún muy fuerte por la investigación experimental, tanto en los centros de investigación como en la Universidad y en los organismos para el financiamiento de proyectos de investigación. Desde nuestra experiencia, observamos que son pocos los esfuerzos por impulsar la investigación cualitativa y las metodologías biográfico-narrativas.

6. CONCLUSIONES

Hasta aquí, presentamos nuestros argumentos desde la experiencia de investigación que hemos tenido con el método biográfico-narrativo, la interacción con profesores universitarios y de educación secundaria. No pretendemos apologizar el conocimiento que desde este método podemos obtener, pero sí reconocemos, desde nuestra experiencia y la literatura existente, que nos brinda la oportunidad de construir un conocimiento de manera diferente, basado en el diálogo y la participación en conjunto. Así también, nos brinda la oportunidad de adentrarnos a cuestiones no reconocidas por la investigación cuantitativa: la experiencia vivida, la subjetividad de los individuos, su memoria, recuerdos, emociones, el tiempo y los significados construidos. Estos aspectos, entre otros más, despertaron nuestra curiosidad por conocer a mayor detalle el método biográfico-narrativo, nos llevó a una búsqueda de aquellos colegas que nos compartieran su propia experiencia en el desarrollo de dicho método. Del mismo modo, nos llevó a la búsqueda de diversos espacios académicos donde exponer nuestro propio conocimiento y nuestras ignorancias, nuestras interrogantes y forma de pensar, mirar e investigar con el método biográfico-narrativo.

Concretamente, este método nos ha brindado la oportunidad de contar con espacios para reconstruir una parte de la historia de la propia Universidad Veracruzana, México, donde la reflexión en conjunto se hace presente, donde la memoria se activa para rescatar aquello que se había quedado en el olvido. Por otro lado, nos ha permitido conocer las características, las experiencias vividas y los contextos de diversos profesores: sus actividades diarias, lo cotidiano de su vida escolar y los significados construidos, llevándoles a la reflexión desde y para la práctica educativa con el propósito de mejorarla.

Esperamos que este trabajo sea inspirador para enriquecer la mirada e impulsar estudios tanto cualitativos como con el método biográfico-narrativo,

tan necesarios en el campo de la educación dada la extrema racionalidad técnica y burocracia institucional. Los espacios áulicos necesitan ser mirados con creatividad e imaginación; por ello, queremos cerrar nuestro escrito con una cita de Contreras y Pérez (2010):

La necesidad de nuevas palabras en educación es urgente, si queremos pensar más allá de lo institucionalizado y de lo ya asentado en nuestro pensamiento, en nuestra imaginación, en nuestra capacidad perceptiva, si queremos alumbrar nuevas prácticas, o si queremos darle presencia, visibilidad a aquellas dimensiones de lo educativo que, con ser las más sutiles, de las que no suele hablarse, son a la vez fundamentales, las primeras, las que sostienen la trama de lo educativo (p. 82).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Azpúrua, F. (2005). La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), 25-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41021705003.pdf>
- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62(19), 711-734.
- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (eds.) (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Camas, V. (2001). Olvido y vigencia de *El Campesino polaco en Europa y América*. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 4. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Empiria-2001-94F0D29B-9E9F-E049-DD3E-6BFB62F4A095/Documento.pdf>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes/Psicopedagogía.

- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 4, 11-36. Mar del Plata, Argentina: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-eub.
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfica- narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Larrosa, J. et al. (comps.). (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes/Psicopedagogía.
- , F. y Giménez, V. (2009). Historia de vida y métodos biográficos. En I de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Pons, L. y Hernández, N. (coords.). (2013). *Narrativas sobre la escuela. Voces, significados y experiencias de vida en instituciones educativas chiapanecas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Reséndiz, R. (2015). Biografía: proceso y nudos teóricos metodológicos. En M. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp.127-158) México: Flacso y El Colegio de México, A.C.
- Ricoeur, P. (2013a). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2013b). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Siglo XXI.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 47(1). Recuperado de <http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/SANZ-2005-El-metodo-biografico-en-la-invest-social.pdf>

Zambrano, M. (2006). *Filosofía y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México D.F.: El Colegio de México, A. C., Anthropos.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv6jmxzf>

Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional)

PAOLA VÁSQUEZ ESPINOZA*

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)

Recibido el 20-11-2017; primera evaluación el 25-12-2018; segunda evaluación el 14-01-19; tercera evaluación 19-02-2019; aceptado el 20-02-2019

Para Eberth, por quien todo tiene sentido

Obviamente, debido a mi discapacidad, necesito ayuda. Pero yo siempre he tratado de superar las limitaciones de mi condición y llevar una vida lo más completa posible. He viajado por todo el mundo, desde la Antártida a la gravedad cero. (Stephen Hawking)

RESUMEN

El presente trabajo busca explicar cómo se viene realizando la inclusión educativa universitaria para una persona en condición de discapacidad intelectual. Se postula que el desarrollo de su formación neocortical es independiente para cada ser humano, por lo que los procesos intraindividuales se ven condicionados por lineamientos de carácter externo. De igual forma, se ha buscado realizar el análisis de la normativa existente en torno al concepto de discapacidad, especialmente en la referida al ámbito de la inclusión educativa universitaria. Por tanto, se ha hecho una investigación sobre la normativa que permitiría visualizar estos aspectos en el Perú, así como la revisión de antecedentes en España y Chile. Igualmente, se

* Doctora en Medicina - Neurociencias (UNMSM). Egresada del Doctorado en Literatura Peruana e Hispanoamericana (UNMSM) y egresada del Doctorado en Lingüística (UNMSM). Es magíster en Lingüística (UNMSM). Autora del poemario *Sorbetes escolar* y de los siguientes libros: *Lenguaje y Comunicación* (2011), *Bosque de letras* (coautoría, USIL, 2015), *Laboratorio de la Palabra* (coautoría, USIL, 2017) y *Armonía de la escritura* (coautoría, USIL, 2019). Docente asociada de la Facultad de Letras y Cs. Humanas de la UNMSM en pre y posgrado; docente del posgrado de la Facultad de Medicina Humana de la UNMSM. Es docente en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Sus líneas de investigación son la psicolingüística, inclusión educativa y las neurociencias. Actualmente, es coordinadora académica en la Dirección de Estudios Generales de la Universidad San Ignacio de Loyola. Correo: paolincita1@gmail.com

propone que una visión social de las neurociencias puede servir para el ansiado proyecto de inclusión educativa.

Palabras clave: discapacidad intelectual, habilidades diferentes, inclusión educativa.

University an inclusive education for persons of a condition intellectual disability and the social vision of neurosciences (Information Theory)

ABSTRACT

This paper explains how a university is utilizing an inclusive education approach to help a student who has a condition of intellectual disability. We propose that neocortical development is different for every individual, which means that internal processes are being conditioned by external influences. By the same token, we have analyzed the current local regulations and norms regarding the concept of disability; in particular in reference to inclusion for students with special needs at the university level. Consequently, a research has been carried out to figure out the regulations that would help us interpret these aspects of especial education in Peru, as well as in Spain and Chile. Likewise, we propose that a closer look at the social aspects of the neurosciences would help create the appropriate space for educational inclusion in Peru.

Keywords: intellectual disability, different abilities, educational inclusion.

Inclusão educacional universitária para pessoas com deficiência intelectual a partir do aspecto social das neurociências (Teoria Informacional)

RESUMO

O presente trabalho procura explicar como a inclusão educacional universitária foi realizada para uma pessoa com deficiência intelectual. Postula-se que o desenvolvimento do treinamento neocortical é independente para cada ser humano, de modo que os processos intraindividuais são condicionados por lineamentos externos. Da mesma forma, buscou-se realizar a análise dos regulamentos existentes em torno do conceito de deficiência, especialmente no campo da inclusão educacional universitária. Portanto, uma investigação foi feita sobre os regulamentos que permitiriam que esses aspectos fossem vistos no Peru, bem como a verificação de antecedentes na Espanha e no Chile. Da mesma forma, propõe-se que um olhar a partir do aspecto social das neurociências possa atender ao tão aguardado projeto de inclusão educacional.

Palavras-chave: deficiência intelectual, habilidades diferentes, inclusão educacional.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad se encuentra conformada por un grupo de personas que coexisten en un determinado territorio. Por tanto, se establece, para un normal funcionamiento, normas que regulan la situación de dicha realidad. Desde esta perspectiva, la educación es la encargada de hacer prevalecer estos lineamientos para que la situación funcione de una manera natural. No obstante, cuando una persona sufre algún tipo de conducta que resulta «extraña» y hasta amenazante para el resto de miembros de dicha comunidad, entonces debe aparecer una forma diferente de poder «normalizar» algunos procesos.

Desde tiempos muy remotos, las personas se han preguntado ¿qué es lo que resulta normal en una sociedad? Frente a ello, se afirma lo siguiente:

La sociedad humana no está formada por un núcleo duro de normalidad al que le salen abscesos laterales, imperfectos e inadecuados. La sociedad humana es un entramado complejo compuesto de hombres, mujeres, jóvenes, viejos, sanos, enfermos, de distintas razas, orientaciones sexuales, particularidades físicas, etc. Ese heterogéneo paisaje es la normalidad. Todos, igualmente, seres humanos. Y todos igualmente dotados de derechos, aunque las necesidades de todos no sean idénticas (Fernández, 2003, p. 29).

La definición de discapacidad, durante las últimas décadas, ha cambiado y ha pasado de ser una situación intraindividual a considerar aspectos externos. Actualmente, ya no se concibe solamente el apoyo de la sociedad a la persona en condición de discapacidad intelectual, sino que se conceptúa en relación a cuánto el individuo beneficia a la sociedad, a través del descubrimiento de sus capacidades diferentes y absolutamente necesarias. Desde tales perspectivas, se considera lo siguiente: «la discapacidad es el resultado de la incapacidad de las sociedades de ser incluyentes y dar cabida a las diferencias individuales. Son las sociedades, no el individuo, las que deben cambiar, y la Convención proporciona una hoja de ruta para ese cambio» (ONU, 2015, p. 16).

Asimismo, Victoria (2013) menciona que la vida de una persona en condición de discapacidad tiene la misma valoración que el de una persona sin discapacidad. Por tanto, el enfoque remarca que ellas podrían aportar mucho a la sociedad, siempre y cuando sean reconocidas tal y como son.

La situación se establece dado que la investigación al respecto ha permitido observar que la interacción social de una persona en condición de discapacidad genera algún tipo de problema, no porque ella en esencia represente el conflicto, sino que este se origina por la actitud del medio y la falta de adecuaciones necesarias, al no ser capaces de aceptar las diferencias.

La Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo (AAIDD), desde el año 1992, postuló cambios en referencia a la concepción de las personas con trastorno del desarrollo intelectual (TDI), incluyendo presupuestos que evidencien que se fuera más allá de lo psicométrico y se estipulara un cambio de paradigma definido en relación con el individuo en interacción con el contexto. Pero no fue hasta el año 2002 en que el basamento de su postura se trasladó a evidenciar que el retraso mental no era una categoría diagnóstica exclusiva, sino un estado de funcionamiento de la persona (Verdugo, 2003).

El significado de discapacidad ya venía desde el año 2002, a través del cual se debían evidenciar los aspectos enunciados a continuación:

Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura. (Asimismo) una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales. (Además) en un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con capacidades, (por lo que) un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios. (Por último) si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará (Luckasson, 2002, p. 36).

A partir del año 2008, cuando el concepto de retardo mental cambia por el de discapacidad intelectual, inscrita en la categoría de neurodesarrollo, y desde donde se inscriben diferencias en relación a que las limitaciones en el funcionamiento presente se deben a una concepción mucho más holística, se puede evidenciar un cambio en la mirada general. Por tanto, se enuncia lo siguiente: «para comprender (a) el funcionamiento individual de una persona con discapacidad intelectual dentro de un contexto más amplio y (b) la definición constitutiva que subyace al término discapacidad intelectual, todas las dimensiones del funcionamiento y factores con impacto son importantes» (Wehmeyer, 2008 p. 18).

Es, desde esta perspectiva, que se puede concebir que el desarrollo de una persona en condición de discapacidad intelectual necesita de la concurrencia de diversos factores que permitan aclarar el panorama social en su dimensión exacta. Por todo lo dicho, entonces, se postula que el trastorno del desarrollo intelectual coexiste en un ambiente que lo promueve como una característica negativa de la personalidad, y que incluye las evidencias de las restricciones más que de las oportunidades. Todos tenemos limitaciones y poseemos habilidades diferentes en cualquier área del desarrollo. La única dificultad que promueve

la sociedad y que deviene desde la época escolástica es una cultura basada en el razonamiento intelectual y que ha valorado un solo lado del encéfalo, el hemisferio izquierdo, lo cual es errado en toda la extensión de la palabra, dado que la verdadera riqueza del hombre gira en torno al desarrollo integral. Este lineamiento promueve que la persona con discapacidad no puede ser medida en términos intelectuales únicamente, sino que de lo que se trata es de evidenciar aspectos relevantes que conciernen a otras esferas, tales como la inteligencia emocional, la intrapersonal, la axiológica, la espiritual, la social, la ecológica, etc., que repercuten en un mundo que necesita mejores personas, íntegras y solidarias. En definitiva, una persona en condición de discapacidad intelectual cumple ampliamente con estos conceptos. Por tanto, de acuerdo a la corriente actual del desarrollo de aprendizaje basado en competencias, una postura como la propuesta adquiere importancia a través de sus conceptos de valor y ética, los cuales aparecen de manera determinante en las personas involucradas en el presente estudio.

Desde esta perspectiva, la discapacidad responde a una actitud del medio para con el individuo, más que el significado que se alcanza desde el punto de vista médico. Vista así la definición, el accionar de la persona con discapacidad incluye al desarrollo sostenible, la inclusión social e igualdad de oportunidades en el marco jurídico de una nación y el Estado, puesto que cualquier forma de discriminación vulnera los derechos fundamentales de los ciudadanos. Frente a tal realidad, la pregunta es si la universidad en el Perú (y nos atrevemos a decir en Latinoamérica) está preparada para realizar una auténtica inclusión con los educandos que presentan dichas capacidades.

Estamos convencidos de que existe un acuerdo tácito acerca de la mirada de inclusión que se pretende evidenciar; sin embargo, todavía nos encontramos un poco lejos del concepto real del término. Consideramos que no se trata de un no querer hacer, sino de una falta de conocimiento real sobre los lineamientos que se requieren para poder abordar el problema. Existen algunos avances, pero todavía resultan insuficientes para establecer que existe un verdadero pacto de igualdad dentro de los miembros de la comunidad.

El punto de vista que se aborda en el presente artículo considera que la discriminación hacia las personas con habilidades diferentes no se trata de una situación que se genere por hechos naturales, sino más bien por una sociedad que todavía no conoce las potencialidades que una persona con discapacidad puede desarrollar. Por tanto, el conocimiento del derecho y los accesos de estas personas se torna un asunto de suma importancia, ya que permitirá su eficiente tratamiento, puesto que los cambios que se deben producir giran en

torno a la percepción de la mayoría de ciudadanos, debido a que vivimos en una democracia, aunque en muchos casos, esta forma no aborde a las minorías.

Por todo lo enunciado anteriormente, la presente exposición busca explicar el significado de lo que una persona en condición de discapacidad intelectual representa dentro del ámbito universitario, ya que la educación se ha tornado diversificada y responde a las competencias que cada individuo posee, y se sostiene que la formación de una personalidad es independiente para cada ser humano. Se tratará, asimismo, de responder a dicho planteamiento a partir de la visión social de las neurociencias, en relación a la Teoría Informacional. Para ello, por tanto, se enunciarán los antecedentes desarrollados sobre inclusión educativa universitaria en otras latitudes, así como el análisis del marco legal en el Perú, la visión de la Teoría informacional y cómo las neurociencias sociales podrían aportar al desarrollo integral de la persona.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Dentro del marco de América Latina y Europa, existen algunos avances en relación a la inclusión educativa, especialmente para las personas que se encuentran en condición de discapacidad intelectual. Frente a esta propuesta, se podría evidenciar el caso de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en donde se viene trabajando, desde hace más de una década, en beneficio de las personas con habilidades diferentes y que al decir de Cerrillo y Egido (2013):

El Programa supone una apuesta decidida por la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la Universidad. Entre sus características, destacan las siguientes: se centra en la persona y persigue promover la autodeterminación; requiere el trabajo coordinado de un equipo de formación y un equipo de mediación laboral; permite la participación de estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía mediante grupos de aprendizaje cooperativo; incluye un periodo de Prácticum que se desarrolla en distintos servicios y departamentos de la UAM; y, por último, es objeto de investigación continua con el ánimo de mejorar, permanentemente, su configuración curricular y su organización (p. 46).

El estudio da cuenta acerca de un programa aplicado en donde existen logros en cuanto a la inclusión laboral por parte de egresados con las características propuestas. Asimismo, formula una serie de resultados que conducen a un estudio sobre las diversas especificaciones en el ámbito de la mejora de la universidad, vista como una comunidad inclusiva.

De igual forma, en dicha universidad se toma en consideración a otros autores (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005; Ryan y Struths, 2004; Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004), quienes han desarrollado aportes que van desde los cambios en la identidad personal y social de las personas en condición de discapacidad intelectual hasta las transformaciones que se operan en la sociedad.

Otro de los trabajos revisados se encuentra inscrito en el texto de Lissi, Zuzulich, et al. (2013) de la Universidad Católica de Chile, en la que se expone la experiencia recogida por los agentes involucrados en la inclusión educativa a nivel superior y la recolección de estrategias que han venido trabajándose a lo largo de casi una década en diversas experiencias educativas. La idea de este proyecto es la generación del debate en torno a situaciones que han marcado las profundas diferencias entre la universidad inclusiva y la que no lo es.

Como se puede apreciar, la realidad por la que trasunta la inclusión educativa universitaria todavía exige un acompañamiento dentro del ámbito de la correspondencia entre lo que se piensa y lo que realmente existe. Si bien aparecen algunos alcances de manera tangencial que ya se pueden evidenciar en diversas latitudes que así lo demuestran, todavía resulta incompleto para todo el marco necesario.

2.2. Marco legal

La universidad es uno de los pocos espacios en donde el conocimiento se puede desarrollar de una forma autónoma. Por ello, se debe recordar la relevancia y poder académico que esta ejerce en la sociedad. No obstante, todavía existe una mirada sesgada sobre los procesos inclusivos en el país. Si bien existen algunos avances sobre el tema, especialmente en cuanto a la normativa, todavía el hecho de no aceptar las diferencias individuales imposibilita mirar al otro como un ser humano con capacidades diferentes, pero no menos válidas. Esta realidad hace que no se pueda hablar de una verdadera educación inclusiva e integradora, que sea viable y de largo alcance para todos aquellos que deseen tener acceso a ella.

Sobre la base de estos conceptos, los avances a nivel de las prácticas inclusivas hacia las personas en situación de discapacidad intelectual, caracterizadas por un déficit en el desarrollo de sus capacidades de tipo intelectual, lingüístico y reflexivo, así como en el pensamiento formal, aún se encuentran en proceso. Por esta razón, la educación superior, para muchos, no resulta ser una opción viable, dado que el costo que demanda las adaptaciones a partir de los ajustes razonables, resultaría muy alto. Por tanto, en el Perú, todavía el sueño de una universidad inclusiva en su esencia no ha conformado criterios determinados.

En el primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se menciona que toda persona debe «nacer libre e igual en dignidad y derechos»; asimismo, el artículo 26 inscribe: «toda persona tiene derecho a la educación» (ONU, 1948, p. 1). La Constitución Política del Perú menciona, en su artículo 1, «la defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y del Estado»; del mismo modo, en el artículo 13, menciona que: «la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana» y, en el artículo 15, se propone que «el educando tiene derecho a una formación que respete su identidad, así como al buen trato psicológico y físico» (Constitución Política del Perú, 1993, p. 3).

Por su parte, la Ley Universitaria 30220 (2014) establece, dentro del inciso 4 del artículo, «colaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y la inclusión social» (p. 6). Asimismo, en el artículo 38, se expone que «las universidades, institutos y escuelas superiores, públicos y privados, realizan ajustes razonables para garantizar el acceso y permanencia de la persona con discapacidad, incluida la adecuación de sus procesos de admisión. Estas instituciones reservan el 5% de las vacantes ofrecidas en sus procesos de admisión por especialidad profesional para la postulación de personas con discapacidad, quienes acceden a estos centros de estudio previa aprobación de la evaluación de ingreso» (p. 6). Por último, en el artículo 129, se menciona que «las universidades implementan todos los servicios que brindan, considerando la integración a la comunidad universitaria de las personas con discapacidad, de conformidad con la ley 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad» (p. 6).

Entonces, si desde el año 1946, en que se promulgaron universalmente los derechos humanos, las personas somos iguales en oportunidades y en dignidad, ¿por qué todavía existen barreras en el aspecto educativo a nivel básico y superior? Esta situación se refuerza con el ambiente de discriminación a través del cual el sujeto con TDI se desenvuelve. En ese sentido, la realidad con la que las personas con TDI interactúan aún se mantiene agreste, a pesar de que, en nuestra constitución, se menciona claramente que la educación tiene como fin el «desarrollo integral de la persona». Así, cabe la pregunta: ¿a qué se denomina desarrollo integral?

Desde aquí, es preciso afirmar que el proceso de inclusión en la universidad obedece a lineamientos que aún no han sido establecidos en todos sus ámbitos, especialmente, los referidos a asuntos de organización y de un análisis exhaustivo de la realidad. Dichas propuestas conllevan problemas de carácter fundamental y de soluciones que se podrían generar si es que se vislumbrara un cambio dentro de los esquemas cognitivos y conductuales de la sociedad

en su conjunto. Al respecto, el significado que la Unesco propone sobre el tema es:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos (...) La educación inclusiva es una aproximación de desarrollo a partir de la búsqueda de atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión (Unesco, 2012, p. 16).

Si observamos este contexto, entonces se puede mencionar que la inclusión está dirigida a cualquier persona, ya que todos poseemos diferentes ritmos y formas de aprender. Sin embargo, la situación se torna complicada cuando nos enfrentamos a individuos que poseen diversas connotaciones o que no responden a lo conocido regularmente. Lo desconocido tiende a generar miedos o reparos, sin comprender a profundidad sobre qué se trata o cuáles son las habilidades diferentes que las personas pueden presentar. Este hecho, en algunos casos, no permite que observemos un auténtico proceso para el logro de las competencias, cuyo concepto determina un desarrollo y logro conforme a las capacidades del sujeto, visto de manera particular, mas no en el marco de una diagramación general, acorde a un sistema impuesto que todos debamos seguir, sin mayores cambios.

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo de las Naciones Unidas, se debe considerar los principios propuestos en el año 2006, los cuales se rigen mediante los lineamientos de la Carta de la ONU que proclama la libertad, la justicia y la paz, teniendo como base el valor inherente y los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. De igual forma, destaca la necesidad de garantizar el ejercicio pleno de las personas con discapacidad, sin discriminación de ninguna índole. Por tanto, reconoce que la discapacidad es «un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás» (ONU, 2006). El Ministerio de Educación del Perú (2012) sobre el presente tratado expone:

La educación inclusiva aspira a habilitar las escuelas para que sean capaces de acoger y responder a las necesidades de todos sus alumnos y de promover

una vida en comunidad y de participación; ser un espacio de apertura, que alienta el sentido de pertenencia, que motive la participación activa de todos sus miembros en la vida institucional y favorezca el apoyo individual para desarrollar al máximo las potencialidades de los estudiantes. Este enfoque de la educación reconoce y valora la diversidad en el espacio escolar, la misma que se expresa en los diferentes estilos, ritmos, capacidades y necesidades que los estudiantes tienen frente a su aprendizaje. Lo cual ha significado la transformación progresiva del sistema educativo en sus políticas, culturas y prácticas (p. 15).

Por tanto, se puede afirmar que las personas en situación de discapacidad intelectual, como es el caso de las personas con trastorno del desarrollo intelectual (TDI), son sujetos de derecho como cualquier otro individuo, por el simple hecho de ser personas. Entre dicha equidad, se encuentra el acceso a la educación. Sin embargo, todavía la mirada de la inclusión educativa en el Perú y, de manera particular, en el nivel superior, aún no se encuentra desarrollada. De este modo, se evidencia una suerte de discriminación indirecta para las personas afectadas. Por esa razón, se debe recordar que es importante trabajar con esta población, dado que en la ley 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad (2012), se estipula lo siguiente:

38.1 Las universidades, institutos y escuelas superiores, públicos y privados, realizan ajustes razonables para garantizar el acceso y permanencia de la persona con discapacidad, incluida la adecuación de sus procesos de admisión. Estas instituciones reservan el 5% de las vacantes ofrecidas en sus procesos de admisión por especialidad profesional para la postulación de personas con discapacidad, quienes acceden a estos centros de estudio previa aprobación de la evaluación de ingreso.

38.2 La persona que se vea forzada a interrumpir sus estudios superiores por la adquisición de una discapacidad mantiene su matrícula vigente por un período de hasta cinco años para su reincorporación, incluidos los miembros de las Fuerzas Armadas y de la Policía Nacional del Perú que cursan estudios superiores.

Artículo 39. Formación superior en discapacidad Las universidades, institutos y escuelas superiores, públicos y privados, incluyen asignaturas sobre discapacidad en los currículos y programas para la formación de técnicos y profesionales en los campos de la educación, el derecho, la medicina, la sicología, la administración, la arquitectura, la ingeniería, la economía, la contabilidad y el trabajo social (pp. 16-17).

De igual forma, acorde con la Ley Universitaria 30220 (2014), se establece lo siguiente:

98.6 Las personas con discapacidad tienen derecho a una reserva del 5 % de las vacantes ofrecidas en sus procedimientos de admisión.

Artículo 129. Integración de personas con discapacidad en la comunidad universitaria Las universidades implementan todos los servicios que brindan considerando la integración a la comunidad universitaria de las personas con discapacidad, de conformidad con la Ley 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad. Y es que, si no se entiende que la finalidad última del ejercicio de los derechos es conseguir la plena autonomía de la persona, entonces no se podrá crear la necesaria institucionalidad jurídica para que las personas con discapacidad puedan disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad. Por tanto, todos los espacios sociales deberán ser plenamente inclusivos para que todos sus miembros puedan participar (...) En este contexto, la labor de la universidad, como conciencia crítica de la sociedad, se vuelve más necesaria que nunca para reivindicar la personalidad plena de las personas con discapacidad frente a doctrinas que los excluyen de la participación en la sociedad (p. 24).

Descubrir datos sobre los porcentajes de las prácticas inclusivas en el Perú a nivel universitario resulta muy difícil, ya que, si bien en todas las universidades existe un lineamiento que prevé esta circunstancia, también resulta limitado en su aplicación. Es verdad que hay avances referidos a la discapacidad de tipo física y, en alguna medida, sensorial. Sin embargo, el avance en cuanto a aquella discapacidad que se refiere a los componentes de tipo cognitivo y social es muy limitado. Al respecto, Salinas (2014) menciona que «la Universidad del siglo XXI debe ser consciente de este desequilibrio que genera el desarrollo individualista en perjuicio de la sociedad, de esta carencia de relación estrecha entre el individuo y su sociedad. Debe ser misión de la Universidad del siglo XXI de crear un modelo alternativo de desarrollo que tienda el puente entre el individuo y su sociedad» (p. 2).

Ahora, se torna necesario conocer cómo la deficiente aplicación del marco normativo evidencia una falta de conocimiento en relación al desempeño de la persona con discapacidad que es incluida. Estos hechos evidencian que las personas con TDI pueden cumplir diversas capacidades en los ámbitos de la vida académica si se realizan los llamados «ajustes razonables». Esta situación conlleva a poder identificar verdaderas líneas democráticas, en donde la equidad sea lo más importante para el desarrollo sostenible de una nación. De lo que se trata es de poder erradicar gran parte de los asuntos referidos a temas como la pobreza y la accesibilidad en los ámbitos sociales, económicos y culturales, así como de salud y educación.

Si se considera la perspectiva de la teoría cognitiva y constructivista, se puede mencionar que el ser humano es una persona holística, a través de la cual no se puede hablar de escisiones. Muchas veces se entiende, por un lado, un desarrollo intelectual y, por el otro, el resto de las capacidades, como si se tratara de un organismo aislado. La teoría informacional ofrece caminos para convertir a la persona en un ser «integral y moral» (Ortiz, 2006) y ofrece las bases para desarrollar un plan que podría reducir las diferencias entre lo que «somos y lo que debemos ser» (Ortiz, 2006). No cabe duda que, si se realizaran los grandes cambios necesarios en la universidad para cambiar el paradigma existente en torno a la discapacidad, entonces la mirada del otro sería diferente, dado que se entendería que los procesos sociocinéticos contribuyen al desarrollo del neocórtex. Las personas en situación de discapacidad no son la excepción para esta regla.

Por otra parte, el concepto de competencia se define como una asociación de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que actúan de manera conjunta y para el logro del resultado se necesita evidenciar cada uno de estos aspectos. Por tanto, el pensamiento de solo potenciar uno de ellos, vale decir el que se refiere a un saber conceptual, haría de la persona un ser desmembrado y que no se sienta realmente parte integrante de una sociedad. Las personas en condición de discapacidad intelectual presentan limitaciones, como todas las que presentamos el resto de individuos. Eso no es óbice para que el «desarrollo integral» del que se ha hablado líneas arriba no pueda darse. De lo que se trata es de hacer las adaptaciones correspondientes al currículo, que sea mejor su formulación y que promueva, a través de una evaluación conjunta, un dominio en lo conceptual, social y práctico, desde la perspectiva médica que se asume en el DSM-V (American Psychiatric Association, 2014).

Por tal razón, no se puede considerar solamente un aspecto de lo que cada individuo representa, sino que se le debe ver desde diversas perspectivas, y si a eso se le aúna que la persona con TDI es un individuo social, entonces cabe la siguiente cita:

De igual manera, producto de recientes investigaciones, se ha descubierto la plasticidad cerebral, la cual es definida por el Instituto de Familia y Trabajo de la Universidad de Chicago como «La capacidad del cerebro para cambiar en respuesta a las demandas del ambiente». Esto indica que las capacidades individuales no están fijadas al momento del nacimiento. El cerebro mismo puede ser alterado o ayudado para compensar problemas y para intervenir en el momento apropiado (Amar, Abello y Tirado, 2005, p. 46).

Ningún diagnóstico presuntivo es determinante únicamente por sí mismo. Existen categorías que pueden presentar las personas; sin embargo, eso no

determina la discapacidad, dado que esta se encuentra enmarcada a través de lo que la sociedad y sus accesos presumen sobre ella. Frente a este hecho, se debe tomar en consideración que lo que busca el presente ensayo no es que todas las personas que presentan TDI deban ingresar a la universidad, tal como se espera con los sujetos que no presentan discapacidad. El presupuesto que se sostiene es que la persona deba tener la libertad de elegir y las oportunidades de ser tratado con respeto en el marco de su desarrollo integral, que al decir de Ortiz no es otro que:

La transformación moral de la sociedad, puesto que nuestra preocupación es, cómo se puede desarrollar una teoría del hombre que nos permita realizar las grandes aspiraciones éticas, [...] y para ello tenemos que llevar adelante las ideas fundamentales, promoviendo precisamente la solidaridad, la libertad y la justicia. [...] Desde nuestro particular punto de vista, y ojalá desde todo punto de vista, no hay otra finalidad que esté por encima de la formación integral de los hombres, que debe comenzar y terminar con la formación moral de la conciencia (Ortiz, 2002, p. 128).

2.3. Acerca de la teoría informacional

A partir de lo enunciado, se debe explicar que la teoría informacional de las neurociencias, desarrollada por el doctor Pedro Ortiz, considera que lo fundamental en cualquier proceso de cambio se encuentra en la doble determinación, la cual expone que lo intraindividual puede ser condicionado a partir de la realidad circundante, lo extraindividual o también llamado procesos sociocinéticos que motivan la formación del neocórtex, y que pueden vislumbrar una auténtica realización para el desarrollo de las competencias en personas con habilidades diferentes. Al respecto, el creador de la teoría informacional nos dice que «la tarea de la ciencia neural es proveer explicaciones del comportamiento en términos de las actividades del cerebro, explicar cómo millones de células nerviosas individuales operan en el cerebro para producir un comportamiento y cómo, a su vez, estas células son influenciadas por el ambiente, incluyendo el comportamiento de otras gentes» (Ortiz, 2006, p. 96).

Las sociedades de tipo multiindividual se convirtieron en sociedades supraindividuales que permitieron los cambios del neocórtex a partir de la información que se almacenó como información genética, tislular, paleocortical y determinó repercusiones a nivel del individuo. Este mismo enunciado adquiere sentido para el trabajo materia de la presente investigación, dado que los cambios que se producen en forma extraindividual van a determinar los procesos de desarrollo de tipo intraindividual. Por tanto, desde esta concepción,

el accionar de la persona en condición de discapacidad intelectual va a estar condicionada, en gran parte, por las transformaciones que se producen desde afuera del individuo hacia adentro, siempre y cuando se encuentren determinados por una adecuada convivencia, que respete las diferencias y, sobre todo, que sea capaz de identificar que la sociedad en su conjunto es el resultado de una serie de procesos y cambios, en donde todos los organismos son igual de importantes para el desarrollo.

Esta situación es susceptible de ser analizada en virtud de que, en realidades como las del Perú y gran parte de Latinoamérica, donde la inclusión no se produce de manera natural, el proceso resulta mucho más complicado, en especial si se trata de la educación superior. A esto le añadimos que hablar de discapacidad, en términos generales, conllevaría un amplio espectro de posibilidades y la inclusión no es igual en todos los procesos. Por tal razón, este hecho solo podrá ser evidenciado si se propone una real inclusión para las personas que presentan condiciones de discapacidad intelectual o, como lo llama el ámbito médico, el trastorno del desarrollo intelectual (TDI) (American Psychiatric Association, 2014), puesto que estos sujetos, a los que comúnmente se les conocía como personas con retraso mental han sido los que mayor exposición al maltrato han obtenido a lo largo del tiempo. Lo que no se ha analizado es que, si se aborda el tratamiento y ajustes razonables en relación a objetivos, metodología y lineamientos especializados con las personas en condición de discapacidad intelectual, el resultado sería mucho más viable, ya que contaría con un testimonio a partir de un enfoque integral funcional que redundará en la historia de la persona y la ayudará a conformar su sistema sociobiológico.

2.4. Punto de vista social de las neurociencias (teoría informacional) e inclusión educativa universitaria

Se ha llegado hasta aquí haciendo un recuento de lo que sucede en el marco legal en relación a la persona que se encuentra en condición de discapacidad intelectual para evidenciar acuerdos en torno a lo que la sociedad y sus accesos nos ofrece, específicamente respecto a la inclusión educativa universitaria. Asimismo, se ha mencionado que existe una doble determinación, a partir de la cual los procesos externos influyen en la formación de la persona: «precisamente tenemos que saber explicar cómo, por qué e inclusive para qué, la sociedad transforma a nuestro cerebro en una conciencia, y cómo esta determina que el cuerpo se transforme en una personalidad» (Ortiz, 2009, p. 208).

Se puede observar que la actividad de la persona se encuentra totalmente organizada. Por un lado, la determinación epigenética, que incluye a los

procesos internos del individuo; y, por el otro, la determinación sociocinética, que incluye a los procesos extraindividuales (véase anexo 1). Desde la perspectiva de la teoría informacional, ambas situaciones se encuentran íntimamente relacionadas y se influyen mutuamente, partiendo de la conformación genético molecular, hasta el consciente neocortical. En otras palabras, la formación de la persona está influida por la información que recibe del medio, lo que en neurociencias se denomina como la doble determinación (Ortiz, 2012, p. 49). La relación que existe entre la sociedad y el individuo responde a lo que la persona ha recibido y recibe a lo largo de su vida que, al final de cuentas, va a definir la formación de su neocórtex. Por tanto, no se trata de solamente etiquetar a una persona que se encuentra diagnosticada con TDI, con una postura racionalista de los siglos XVI y XVII, mediante la cual muchos aspectos no pueden ser modificados y, sobre todo, aceptados a partir de las diferencias individuales, sino que de lo que se trata es de entender que la persona se ve influenciada por el medio que la rodea. Desde este punto de vista, la relación sociedad-individuo conforma un espacio de ida y vuelta, a través del cual todos se benefician.

La fundamentación de la neurociencia social radica en que esta debe poseer una racionalidad acorde con la estructura de los seres vivos y su relación con la comunidad; por tanto, resulta totalmente necesario que esta ciencia incluya en su proyecto científico a las personas con discapacidad. La teoría del psiquismo, la salud y la educación debe considerar los accesos hacia los cuales se encuentra dirigida realmente la formación de las personas y el consecuente desarrollo de la sociedad. De lo que se trata es de evidenciar que la discriminación se produce por alguna deficiencia de los métodos o los contenidos de las teorías médicas, psicológicas o pedagógicas, y su consecuente derivación del desconocimiento que aún mantenemos los seres humanos (Ortiz, 2006, p. 149).

Este aspecto conlleva a entender que la persona no es producto únicamente de procesos que devengan en aspectos internos, sino que estos se encuentran íntimamente unidos y condicionan la formación de estructuras neocorticales. Si se entiende esta idea como una categoría que observa la conformación orgánica, entonces imaginemos cómo lo funcional puede estar condicionado por una exposición externa al sujeto.

El cambio de paradigma a través del cual se entienda que la sociedad influye en la persona no es nuevo. Los especialistas trabajan al respecto y dan cuenta de este sistema de orden de manera natural. Más allá de las diferencias, lo que hoy nos debe quedar claro es que tal como es la persona, así debe ser aceptada, porque la riqueza del ser humano radica, justamente, en poder definir que cada uno es totalmente diferente al otro, sea que se encuentre en condición de discapacidad o no.

Erick Kandel, premio Nóbel del año 2000 en medicina, por sus estudios en neurociencias dice lo siguiente: «la tarea de la ciencia neural es proveer explicaciones del comportamiento en términos de las actividades del cerebro, explicar cómo millones de células nerviosas individuales operan en el cerebro para producir un comportamiento, y cómo, a su vez, estas células son influenciadas por el ambiente, incluyendo el comportamiento de otras gentes» (Kandel, Schwartz y Jessell, 2008, p. 258).

Ahora bien, desde la perspectiva que compete al presente trabajo, se debe mencionar que en la formación de la persona se toma en cuenta que:

(La) actividad psíquica personal tiene dos formas de determinación: así, de un lado, el niño, como todo miembro de la especie *Homo Sapiens*, nace con una actividad psíquica no consciente, la cual como toda actividad psíquica animal se genera epigenéticamente a partir de la actividad nerviosa, que es la que refleja las condiciones internas del individuo, y se organiza en sólo dos sistemas psíquicos: uno afectivo-emotivo y otro cognitivo-ejecutivo, cuya información, se codifica en la porción más antigua del cerebro que es el alocórtex. Pero, de otro lado, esta actividad psíquica inconsciente —propia de un animal superior— que muestra el niño al nacer, es punto de partida de su actividad por medio de la cual él empieza a incorporar toda la información social disponible, esto es, sentimientos, conocimientos, valores elaborados a lo largo de la historia de la humanidad. De este modo, esta información social que se asimila e incorpora, se codifica en el neocórtex cerebral, convirtiéndose en información psíquica consciente, y es así como todo el conjunto de esta clase de información llega a constituir lo que llamamos la conciencia personal (Ortiz, 2006 p. 189).

Entonces, se puede afirmar que la persona, sin importar de quién se trate, viene con una actividad paleocortical que forma parte de la información recibida en los niveles genético, tisular, orgánico, pero que terminará de asociar la codificación del neocórtex cerebral a partir de la información social que ha recibido del medio. Esta situación se vislumbra en lo que nosotros consideramos el trabajo que se desarrolla a nivel de las familias o de la comunidad. Asimismo, si poseemos el conocimiento que el neocórtex solamente llega a concluir su maduración aproximadamente a los 22 o 23 años, entonces podemos indicar que la persona que se encuentra en condición de discapacidad intelectual puede verse influenciada (y se ve) por toda la sociedad en su conjunto. La universidad no debería ser extraña a esta situación, puesto que, a la edad propuesta, todavía el sujeto se encuentra en proceso de formación educativa a nivel superior, pero que representa una nueva concepción en los aspectos sociales a los cuales se va a ver expuesto.

La situación de las personas con TDI condiciona a la sociedad y sus apoyos, tal como lo mencionaba la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo (AAIDD) en el año 2008, la que va a concebir el verdadero cambio y la mejora en las relaciones y en el desarrollo activo. Nuestras universidades podrían ser los centros a partir de los cuales dichos apoyos se brinden en el ámbito educativo (Chiroleu, 2009). La persona con discapacidad coexiste con una serie de capacidades que no se toman en consideración y que deben servir para romper con estereotipos que han acompañado a lo largo del tiempo a las sociedades antiguas y modernas.

De acuerdo con las cifras dadas por el INEI, a través de la Primera Encuesta Nacional sobre Discapacidad (2012), en el Perú, existe un total de un millón quinientos setenta y cinco mil cuatrocientas dos personas con algún tipo de discapacidad, lo que equivale al 5% de la población. De esta cifra, el 32,1% presenta dificultades para los procesos cognitivos formales. Por lo que se puede observar, la cantidad resulta representativa y habría que pensar en cuántas de estas personas tienen acceso a la educación o cuántas llegan a la educación superior (INEI, 2014) (Véase anexo 2).

El problema no es tan sencillo, ya que se trata de una visión inclusiva global que deba determinarse como un problema nacional. Sin embargo, esta situación en la realidad no se produce, dado que la única perspectiva desde la que se trabaja radica en el plano médico. El sistema educativo no responde al requerimiento, puesto a que las políticas públicas no permiten los niveles de acceso necesarios para las personas en condición de discapacidad intelectual. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (2003) propone una perspectiva que tenga que ver no solamente con los aspectos médicos, sino sobre todo sociales:

Los factores ambientales constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que una persona vive y conduce su vida. Estos factores son externos a los individuos y pueden tener una influencia negativa o positiva en el desempeño/ realización del individuo como miembro de la sociedad, en su capacidad o en sus estructuras y funciones corporales. [...] Los factores contextuales representan el trasfondo total tanto de la vida de un individuo como de su estilo de vida. Incluyen los factores ambientales y los factores personales que pueden tener un impacto en la persona con una condición de salud y sobre la salud y los estados relacionados con la salud de esta persona (p. 19).

Por tanto, los apoyos de tipo familiar y comunitario se hacen imprescindibles para los procesos de inclusión en todos los ámbitos de la vida. La ciencia permite establecer que el medio social puede determinar los niveles de desarrollo para las personas en condición de discapacidad. Por esa razón, el

trabajo a nivel universitario resulta absolutamente necesario, dado que es en este ámbito desde donde se podrá responder claramente a políticas de inclusión social verdaderas.

3. CONCLUSIÓN

Se ha visto que la discapacidad intelectual, conocida como trastorno del desarrollo intelectual, en su definición, ha cambiado de paradigma, puesto que actualmente se la considera en la relación del individuo con el medio y cómo este puede influir en él. Asimismo, para el caso de nuestro país, la normativa sobre la educación inclusiva en las universidades se encuentra amparada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución Política del Perú, la Ley Universitaria (30220), la Ley General de la Persona con Discapacidad (29973), tal como se ha mencionado en líneas anteriores y otros lineamientos de carácter nacional e internacional, por lo que su aplicación resulta totalmente legal y su no aplicación resultaría un proceso ilegítimo, que, lamentablemente, no es parte de una real política de Estado, porque los cambios aplicados resultan insuficientes en cuanto a las necesidades requeridas. Además, la inclusión educativa superior encuentra sustento también en el punto de vista social de las neurociencias, a través del cual la doble determinación del individuo lo hace partícipe de una realidad por la que atraviesa y que resulta necesaria la información social en la conformación del neocórtex. De igual forma, la necesidad de generar reales políticas inclusivas es lo que debe motivar al gran cambio en nuestro país, ya que no solamente se atribuye el concepto desde una postura médica, sino que se resalta la participación comunitaria para el desarrollo de la persona.

Por tal razón, nos atrevemos a decir que todavía nos encontramos lejos de afirmar que la universidad se encuentra preparada para afrontar una inclusión educativa real en lo que respecta a las personas que se encuentran en condición de discapacidad intelectual. Posiblemente, se deba a que la legislación en esta área se enfoca, sobre todo, en el ingreso, mas no en la permanencia y acompañamiento en el transcurso de los años. Lo que en teoría se denomina como los ajustes razonables, todavía se encuentran lejos de ser una realidad. Existen algunos avances en relación a la discapacidad sensorial y física; sin embargo, en cuanto a la discapacidad intelectual, es muy poco lo avanzado. La situación no es nueva, ya que, en gran parte de América Latina, suceden escenarios semejantes, pero, tal como mencionan los organismos asociados, se trata de empezar a pensar que «(se hace necesario) dejar de considerar las iniciativas en pro de la inclusión como algo que hacemos para ayudar a un grupo que

necesita apoyo, para pasar a considerarlo como un tema de derecho. Derecho que toda persona tiene a acceder a las oportunidades educativas que existen en nuestra sociedad. Solo entonces podemos empezar a avanzar más rápido hacia la inclusión» (Lissi, Zuzulich *et al.*, 2013, p. 36).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

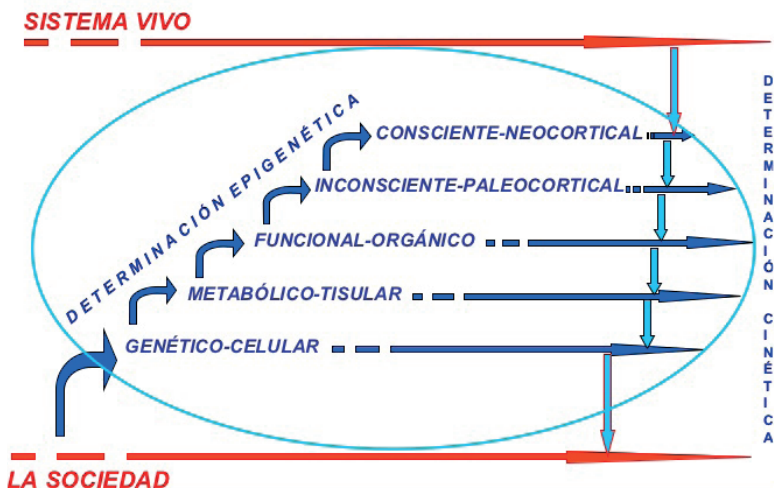
- Amar, J., Abello, R. y Tirado, D. (2005). Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 13(1), 60-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26813103>
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Madrid: Editorial Médica Panamericana .
- Cerrillo, R. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de investigación en educación*, 2013, nº 11 (1), 41-57. Recuperado el 18 de octubre de 2015, de http://www.researchgate.net/publication/251237810_Inclusin_de_jvenes_con_discapacidad_intelectual_en_la_Universidad
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Población*, 9(3.1), 17-0. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu.pdf>
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades*, 59(40). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37313028003.pdf>
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital Umbral*, 2-11. Recuperado el 8 de febrero de 2019, de <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. y Hall, T. (2004) Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- INEI (marzo de 2014). *Primera encuesta nacional especializada sobre discapacidad*. Recuperado de http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf
- Kandel, E., Schwartz, J. y Jessell, T. (2008). *Principios de neurociencias* (Sexta edición en español). Madrid: McGraw-Hill.

- Ley 29973. Ley General de la Persona con Discapacidad (2012) <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/herramientas-recursos-violencia/contenedor-dgcvg-recursos/contenidos/Legislacion/Ley-general-de-la-Persona-con-Discapacidad-29973.pdf>
- Ley 30220. Ley Universitaria (2014). Fuente: <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Lissi, M., Zuzulich, M. et al. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Luckasson, R. B.-D. (2002). *Mental retardation: definition, classification and systems of support*. Washington D.C.: American Association on Mental Retardation.
- OMS (2003). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Ginebra, Suiza: Grupo de Clasificación, Evaluación, Encuestas y Terminología. Recuperado de <http://www.orientared.com/car/CIDDDM-2.pdf>
- ONU (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/sections/what-we-do/protect-human-rights/>
- ONU (13 de diciembre de 2006). *Convención sobre los Derechos para las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- ONU (12 de agosto de 2015). *Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/Pages/WelcomePage.aspx>
- Ortiz, P. (2002). *El punto de vista social de la Neurociencia*. Recuperado de <http://www.tarpuq.com/sites/default/files/blogPOC/publicaciones/UN%20CONCEPTO%20DE%20PSIQUISMO.pdf>
- Ortiz, P. (2006). *Formación de la personalidad*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ortiz, P. (2009). *Cuadernos de Psicobiología Social. Introducción a una Psicobiología Social del hombre*. Segunda edición. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ortiz, P. (2012). *Lenguaje y habla personal*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Perú (1993). *Constitución Política del Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- Perú (14 de junio de 2012). *Ley General de la Persona con Discapacidad 29973*. Recuperado de http://www.upch.edu.pe/vracad/oamra/images/pdf/Ley_29973.pdf

- Perú, G. d. (09 de julio de 2014). Ley Universitaria 30220. *El Peruano*, XXXI(12914), págs. 527213-527233.
- Perú, Ministerio de Educación (marzo de 2012). *Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>
- Reglamento de la Ley 29973 (2014) http://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/2016/06/Reglamento_de_la_Ley_de_la_Persona_con_Discapacidad.pdf
- Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2005) *Disabled Students in Higher Education*, Londres: RoutledgeFalmer.
- Ryan, J. y Struths, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 73-90. <https://doi.org/10.1080/1360311032000139421>
- Salinas, H. (2014). El rol de la universidad en el siglo XXI. *Revista Adital*, 86-98. Recuperado el 16 de octubre de 2018 de http://www.unapiquitos.edu.pe/publicaciones/miscelanea/descargas/El_rol_de_la_universidad_en_el_siglo_XXI.pdf
- Unesco (junio de 2012). *Inclusión internacional*. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Verdugo, M. (03 de octubre de 2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 6.
- Wehmeyer, M. L. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero*, 39(227), 5-18.

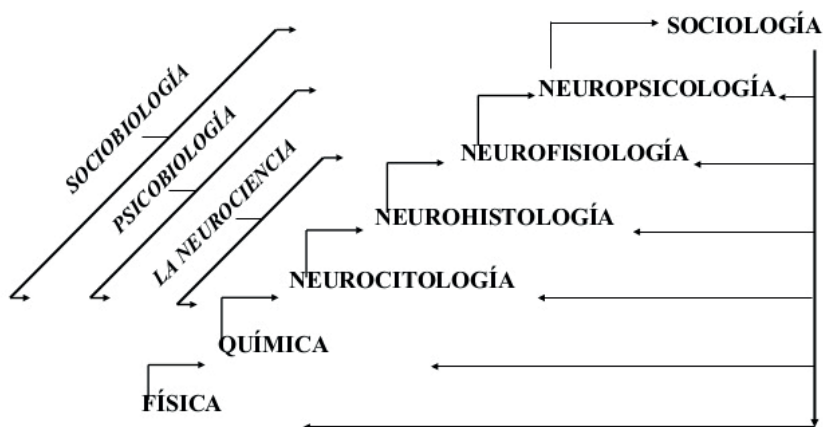
ANEXO 1

NIVELES ESTRUCTURALES DE LA ACTIVIDAD PERSONAL



Modificado de: Ortiz, CP. (2004)

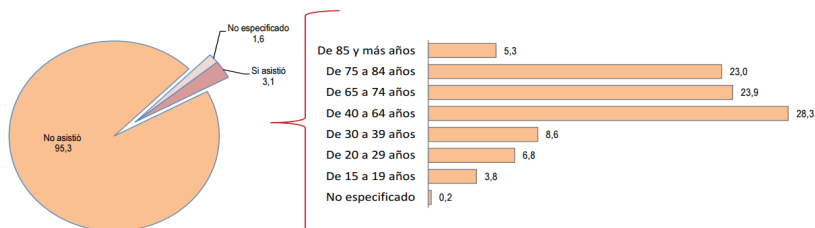
LA NEUROCIENCIA SOCIAL DEL CEREBRO PERSONAL EN EL CONTEXTO DE UNA SOCIOBIOLOGÍA DIALÉCTICA



Ortiz CP (2008)

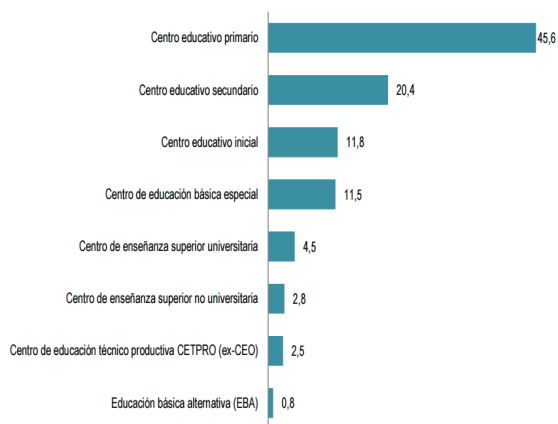
ANEXO 2

GRÁFICO N° 7.1
PERÚ: PERSONAS CON DISCAPACIDAD ANALFABETAS DE 15 Y MÁS AÑOS DE EDAD,
SEGÚN ASISTENCIA A UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN, 2012
 (Distribución Porcentual)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Primera Encuesta Nacional Especializada Sobre Discapacidad 2012.

PERÚ: PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE 3 Y MÁS AÑOS DE EDAD
QUE ASISTEN A UN CENTRO EDUCATIVO, 2012
 (Distribución Porcentual)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Primera Encuesta Nacional Especializada Sobre Discapacidad 2012.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

I. Sobre la naturaleza de los textos

1. Solo se aceptarán trabajos originales e inéditos.
2. Los textos pueden ser escritos en español, inglés o portugués.
3. La sección “Artículos” comprende informes de investigaciones, estudios empíricos, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos, sobre temas predominantemente educativos, con una extensión de cinco mil a siete mil palabras.
4. La sección “Ensayos” está referida al desarrollo de temas explícitos y predominantemente educativos, con una extensión de cinco mil a siete mil palabras.
5. Los textos en la sección “Reseñas” son resúmenes y comentarios de publicaciones de temas educativos, que se escriben en dos mil a tres mil palabras.
6. Los trabajos presentados a la revista Educación son sometidos a un proceso de arbitraje (peer review) en la modalidad de “doble ciego” o anónima, realizado por pares nacionales e internacionales. El resultado de la evaluación se dictamina mediante los fallos: se recomienda la publicación, se recomienda la publicación con ligeras modificaciones, se recomienda la publicación con importantes modificaciones, no se recomienda la publicación. Si el artículo es aprobado con correcciones, será sometido nuevamente a evaluación de pares una vez que el autor haya levantado las observaciones realizadas. En el caso que no exista consenso entre los fallos de los evaluadores, el artículo se someterá a un criterio dirimente, luego de lo cual se emitirá el fallo definitivo.
7. Los textos que, luego del proceso de arbitraje, no sean aprobados, no podrán volver a ser presentados para su publicación.

II. Sobre las condiciones del envío

1. Los trabajos deberán enviarse en formato Word, Arial 11 puntos, con interlineado a espacio y medio, en página formato A4 y numeradas, por correo electrónico a: revista.educacion@pucp.pe y rtafur@pucp.edu.pe
2. Deberá incluirse el título y el resumen en castellano, en inglés y en portugués
3. El resumen debe tener una extensión no mayor de 130 palabras, así como tres a cinco términos científicos (palabras clave) en español y sus equivalentes en inglés y portugués. Consultar el Vocabulario Controlado del IRESIE en la página: http://132.248.192.241/~iissue/www/seccion/bd_iresie/index.php?lg=vocabulario.html
4. Se deberá adjuntar, en hoja aparte, el título del texto, el nombre del autor(es), la institución donde trabaja (n), y una breve descripción de la trayectoria profesional actualizada en 6 líneas, como máximo, en la cual deberá(n) incluir número de teléfono y correo electrónico. Enviar foto reciente del(os) autor (es) en formato jpg.
5. Los trabajos se consideran recibidos para su evaluación una vez que el autor haya completado y enviado, al equipo de edición, el documento de declaración de originalidad.

III. Sobre aspectos de edición del texto

1. Los primeros subtítulos de los artículos se escriben en letra Arial 12 puntos, en altas y bajas, en negrita. Para los segundos subtítulos: letra Arial 12, en altas y bajas, sin negrita. Ejemplo:

1. Los desafíos contemporáneos de la educación

1.1. Los desafíos económicos a la educación contemporánea

2. La primera vez que aparezca una sigla o un acrónimo debe escribirse en extenso, con el acrónimo o sigla correspondiente entre paréntesis.
3. Solo se incluyen notas a pie de página (no al final del texto). Estas deben utilizarse para explicaciones de importancia y ser redactadas en forma escueta en Arial 10 puntos, con interlineado a espacio simple.
4. Las referencias bibliográficas que se incluyan deben seguir la norma APA versión 6.
5. Las tablas, gráficos o figuras deben ir numeradas y con su respectivo título antecedido de la denominación: figura. El título y la fuente se colocan en la parte inferior de la figura correspondiente.

6. Las figuras se deben enviar en archivo separado, en el programa o formato en el que fueron creados, anotando la fuente al pie y señalando el lugar donde deben ser insertados. Consignar de dónde se obtuvo la información necesaria para su elaboración; no basta con que se mencione que el material es de elaboración propia.

IV. Sobre la estructura de los textos

- 1. Artículos:** Si bien los encabezados de los textos pueden variar en su denominación, todos deben seguir la estructura que se presenta a continuación:
 - Título
 - Resumen
 - Introducción
 - Marco teórico
 - Metodología
 - Resultados
 - Discusión
 - Conclusiones
 - Referencias bibliográficas
- 2. Ensayos:** Todos los ensayos deben considerar la siguiente estructura:
 - Título
 - Resumen
 - Introducción
 - Desarrollo
 - Conclusiones
- 3. Reseñas:** Si bien el contenido de las reseñas es más libre al de los ensayos y artículos, deben considerar el siguiente esquema:
 - Referencia bibliográfica del libro a reseñar
 - Comentarios
 - Conclusiones

REVISTA EDUCACIÓN

Declaración de originalidad

Título del trabajo que se presenta: _____

Por medio de la presente certifico que soy autor(a) del trabajo que estoy presentando para posible publicación en la revista Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Me hago responsable de su contenido, el mismo que es resultado inédito de mi producción intelectual y que no lo he presentado a otra revista, libro o publicación alguna para su evaluación y posterior divulgación.

La información y referencias a publicaciones anteriores se encuentran identificadas correctamente con los créditos correspondientes incluidos en las citas textuales y en las referencias bibliográficas. Asimismo, cuento con las autorizaciones respectivas de los autores en los casos que sea necesario cumplir con este trámite.

Debido a ello, declaro que los materiales empleados en el manuscrito que presento se encuentran libres de derecho de autor, por lo que me responsabilizo de cualquier reclamo que hubiere relacionado con los derechos de propiedad intelectual. Por ese motivo, exonero a la Pontificia Universidad Católica del Perú de responsabilidad alguna.

Si el artículo _____ es evaluado favorablemente y aceptada su publicación, autorizo a que la Pontificia Universidad Católica del Perú lo publique, reproduzca, edite, distribuya, exhiba y comunique las veces que considere necesarias tanto en el país como en el extranjero, por medios impresos, electrónicos, CD-ROM, Internet y cualquier otro medio.

Declaro mi conformidad de recibir un ejemplar del número de la revista en que se encuentre mi artículo publicado. De igual manera, estoy de acuerdo en que si fueran varios los autores de un mismo documento, cada uno de ellos recibirá un ejemplar.

Queda constancia de lo manifestado, en la ciudad de _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____.

Escribir nombre, firma y número de documento de identidad de cada uno de los autores.

Publicación y autoría

La revista *Educación* perteneciente al Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú tiene como dirección electrónica: <http://revistas.pucp.edu.pe/educacion> y como correos electrónicos: revista.educacion@pucp.pe y rtafur@pucp.edu.pe. La revista está conformada por una directora y un consejo editorial de diez miembros; además, cuenta con el Fondo Editorial de la Universidad para las publicaciones correspondientes y con un conjunto de especialistas en temas de educación quienes tienen a su cargo la evaluación de los artículos que postulan a ser publicados.

Los manuscritos presentados a la revista deben ser originales e inéditos y no estar pasando procesos simultáneos de evaluación por otras editoriales. Si el artículo es aceptado la publicación en la revista *Educación* deberá anteceder a publicaciones en cualquier otra revista. En el caso que el autor o autores del artículo deseara (n) publicar el mismo en alguna otra revista, deberá(n) cuidar que en ella se indiquen los datos de la publicación original, previa autorización de la directora de la revista *Educación*.

Responsabilidades del autor

Los autores deben enviar sus artículos a uno de los siguientes correos electrónicos: rtafur@pucp.edu.pe, o revista.educacion@pucp.pe en las fechas establecidas por la revista para la recepción de los mismos. La revista tiene normas de acceso público dirigidas a los autores, que contienen las pautas para la presentación de los artículos, ensayos y reseñas, así como las normas de publicación. Se pueden consultar en: <http://revistas.pucp.edu.pe/educacion>, así como en la versión impresa de la revista.

El contenido de los artículos publicados en la revista *Educación* es responsabilidad exclusiva de sus autores. Sin embargo el equipo editorial vela porque se cumplan en ellos criterios de calidad y rigurosidad investigativa mediante la evaluación por pares en la modalidad de «doble ciego». Los autores deben indicar expresamente que el texto es de su autoría y que la información y referencias a publicaciones anteriores se encuentran identificadas correctamente, con los créditos correspondientes incluidos en las citas textuales y en las referencias bibliográficas. Asimismo, que cuentan con las autorizaciones respectivas de los autores en los casos que sea necesario cumplir con ese trámite. Si se identifica plagio, el artículo será rechazado y el autor perderá la posibilidad de presentar otro artículo en la revista *Educación*.

Los autores aceptan someter sus manuscritos a las evaluaciones de pares externos en la modalidad de «doble ciego». Los resultados del proceso de evaluación pueden ser: a. aceptación del artículo sin modificaciones, b. aceptación del artículo con modificaciones. Si esta fuera la situación, los autores deben incorporarlas en el plazo de siete días calendario a fin de que el artículo sea nuevamente evaluado, y, c. no aceptación del artículo. En los tres casos se les comunicará las razones del resultado de la evaluación.

Al recibir el resultado de la evaluación, si aceptan las sugerencias, los autores se comprometen a incorporarlas en el texto de acuerdo al plazo establecido por la revista.

Una vez que se analice el artículo modificado, la directora informará al autor sobre la aceptación o no aceptación de la publicación del artículo, así como las razones de esta decisión.

Durante el proceso de edición la directora consultará a los autores las dudas, preguntas e inquietudes relacionadas con el artículo a ser publicado; utilizará el correo electrónico para hacerlo. La revista decidirá sobre la edición en la que se publicarán los artículos.

Los autores de los artículos aceptados autorizan a que la Pontificia Universidad Católica del Perú publique, reproduzca, edite, distribuya, exhiba y comunique los mismos las veces que considere necesarias tanto en el país como en el extranjero, por medios impresos, electrónicos, CD-ROM, Internet y cualquier otro medio. Esta autorización se realiza mediante la firma de conformidad del documento Declaración de Originalidad. En este documento los autores certifican que el texto es original y de su autoría, y que en él se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros.

Responsabilidad de los evaluadores

La directora de la revista establece el primer filtro del manuscrito, teniendo como criterios de evaluación la calidad, pertinencia, formato y cumplimiento de las normas de publicación de la revista. Un segundo filtro lo constituye el proceso de arbitraje mediante la evaluación de pares (*peer review*) en la modalidad de «doble ciego». En caso de situaciones de empate, el voto dirimente lo tiene el consejo editorial. El resultado del proceso es comunicado al autor.

Los pares evaluadores aplican la ficha de evaluación que emplea la revista para este proceso y el resultado es comunicado al autor a fin de que incorpore las sugerencias, cambios u omisiones que requiera el trabajo. Los evaluadores tienen la responsabilidad de aprobar, aprobar con modificaciones o rechazar el artículo arbitrado.

Responsabilidades editoriales

La directora y el consejo editorial de la revista definen y revisan continuamente las políticas editoriales que permitan que esta cumpla con los estándares que la posicionen en el mundo académico.

La directora de la revista es responsable de los procesos que siguen los manuscritos que postulan a ser publicados y aplica mecanismos de confidencialidad durante los mismos.

Cuando se reconozca falta de exactitud en un contenido publicado, previa consulta al consejo editorial, se consignarán las correcciones correspondientes en la página web de la revista.

Luego de la publicación de un número de la revista, las instancias correspondientes de la universidad lo difundirán y distribuirán entre los colaboradores, evaluadores, y entidades con las que se tiene acuerdos de intercambio. Asimismo, entre los repositorios, sistemas de indexación nacionales e internacionales y suscriptores activos.