



e-ISSN 2707-54198

ISSN 2306-4072

UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VOL. 6, NUM. 1, AÑO 6

ENERO 2020

Revista

IDENTIDAD

Investigación Científica,
Pedagógica y
Humanística

HUÁNUCO - PERÚ

REVISTA IDENTIDAD

Revista de investigación científica, Pedagógica y Humanística de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2017-18119

VOLUMEN 6, NÚMERO 1, ENERO - JULIO, 2020

Esta revista y sus artículos son de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Fecha de Publicación: enero 2020

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS:

Dr. REYNALDO OSTOS MIRAVAL
Rector

Dr. EWER PORTOCARRERO MERINO
Vicerrector Académico

Dr. JAVIER LÓPEZ Y MORALES
Vicerrector de Investigación

Dr. ANDRÉS CÁMARA ACERO
Decano - Facultad de Ciencias de la Educación



REVISTA IDENTIDAD

EDITOR

Dr. Arturo Lucas Cabello

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco - Perú

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Gino Damas Espinoza

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dr. Ido Lugo Villegas

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dra. Doris Guzmán Soto

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dr. Adalberto Lucas Cabello

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dr. Arturo Ortiz Morote

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Mg. Caleb Miraval Trinidad

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dr. Haiber Echevarría Rodríguez

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dr. Enrique Isidro Santiago Poma

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Amancio Rojas Cotrina

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dr. Miguel Polo Santillán

Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Perú

Dr. Richard Orozco Contreras

Pontificia Universidad Católica del Perú - Perú

Dr. Claudio Ramírez Angarita

UGC - Colombia

Dra. Sady Evelyn Lazarte Oyague

Universidad San Martín de Porres - Perú

Dr. David Villena Saldaña

Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Perú

Dr. Anibal Campos Rodríguez

Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Perú

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Mg. Carlos Leopoldo Bao Cóndor

PUBLICACIÓN TRIMESTRAL

enero - junio, 2020

INVESTIGACIÓN VALDIZANA

La *Revista Identidad*, es editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán – Huánuco, Perú. La revista, es el resultado de una iniciativa histórica de un grupo de docentes que el año 1998, iniciaron esta tarea con la publicación de *LETRAS*, un opúsculo, con textos de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Los años siguientes, 1999 y 2000 se dejó de publicar *LETRAS* y se inició con la edición de la *Revista Identidad* N° 1 y N° 2 respectivamente en formato de ensayo, todo bajo la dirección del Dr. Arturo Lucas Cabello.

RESERVA DE DERECHOS

Los derechos son reservados y transferidos a la revista Identidad, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú.

PERIODICIDAD

La edición de la Revista Identidad se realiza semestralmente; asimismo, contamos con una edición digital en línea disponible para el público en general de acceso libre y gratuito en: <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/rifce>

DIRECCIÓN Y CORRESPONDENCIA

Av. Universitaria 601 - 607 - Pillco Marca - Huánuco - Perú

E-mail: fce.unheval@gmail.com

DESCARGO DE RESPONSABILIDADES

Los conceptos y demás contenidos en los artículos científicos, incluidos en esta edición, son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan, necesariamente, los criterios institucionales.

La reproducción total o parcial de los artículos contenidos en esta revista debe efectuarse citando esta fuente.

VERSIÓN ELECTRÓNICA

La Revista Científica de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán no se solidariza necesaria-mente con el contenido de los trabajos que publica, ya que los artículos son de entera responsabilidad de los autores.

Huánuco - Perú

ISSN 2306-4072 (Versión Digital)

CONTENIDOS

Páginas

Programa Alta Gerencia en el liderazgo transformacional de directores del Distrito de Yanahuanca, Pasco, 2017 Karla E. Capcha Hinostraza	7-14
El contexto geográfico y su influencia en la vida sociocultural del hombre andino Ido Lugo Villegas Maruja A. Rodríguez Arteaga Nicolas Camacho Villegas	15-22
Estrategias cotidianas para la producción de textos narrativos Percy Cámara Acero Silvia O. Marquez Zevallos	23-28
Eficiencia del uso del estilo de aprendizaje “ARTP” en el aprendizaje significativo Fredy Sotomayor Herrera	29-32
Evaluación del aprendizaje: de la medición a la evaluación por competencias Pablo L. La Madrid Vivar	33-40
La importancia de la filosofía de nuestros tiempos Jorge E. Sarango Zárate	41-45
Reflexiones sobre la educación y la filosofía en el Perú Jesús R. Casquier Ortiz	46-57
En torno al problema de la libertad política: republicanismo y liberalismo Luis F. Estrada Pérez	58-65



Programa Alta Gerencia en el liderazgo transformacional de directores del Distrito de Yanahuanca, Pasco, 2017

Senior Management Program in the transformational leadership of directors of the Yanahuanca District, Pasco, 2017

Karla E. Capcha-Hinostrza^{1,a,*}

¹Universidad Cesar Vallejo, Perú

E-mail, ^akarlitach410@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-2638>

Recibido: 20/08/2019, Aceptado: 18/12/2019, Publicado: 30/01/2020

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo aplicar el Programa de Alta Gerencia en el Liderazgo Transformacional de los directores de instituciones educativas del distrito de Yanahuanca, Pasco. El PAG ha sido diseñado con una metodología que contempla un alto contenido de habilidades sociales y directivas, basadas en la teoría de Abraham Maslow, teoría ERG de Aldelfer y la teoría Motivacional de la Homeostasis; destacando acciones del liderazgo transformacional, herramientas gerenciales, visión crítica y las aptitudes óptimas, donde los participantes interactúan y cooperan para producir conocimiento, a partir del análisis, reflexión y discusión en grupos. Los métodos utilizados son el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el estudio de casos (EC). La validez del instrumento fue realizada por Juicio de expertos y la confiabilidad a través del Índice de Alfa de Cronbach. Dentro de los resultados se obtuvo en la aplicación de entrada la escala de “a veces” a “nunca” y en la aplicación de salida se ha mejorado la escala de “normalmente” a “siempre”, reflejándose una X2 obteniéndose 40,190, concluyéndose el programa de alta gerencia mejora positivamente el liderazgo transformacional de directores.

Palabras clave: liderazgo transformacional, alta gerencia, estimulación intelectual, influencia idealizada, motivación inspiracional, consideración individualizada.

Abstract

The present investigation has like objective to apply the Program of High Management in the Transformational Leadership of the directors of educational institutions of the district of Yanahuanca, Pasco. The PAG has been designed with a methodology that contemplates a high content of social skills and directives based on the theory of Abraham Maslow's theory, Aldelfer's ERG theory and the Motivational theory of Homeostasis; highlighting transformational leadership actions, managerial tools, critical vision and optimal skills, where participants interact and cooperate to produce knowledge from analysis, reflection and discussion in groups. The methods used are problem-based learning (PBL) and case study (CS). The validity of the instrument was realized by expert judgment and reliability through the Cronbach's Alpha Index.; within the results was obtained in the entry application sometimes never, and in the output application, the scale was improved from normally to always, reflecting a X2 was used, obtaining 40,190, concluding that there is significant improvement of the top management program in the transformational leadership of directors.

Keywords: transformational leadership, top management, intellectual stimulation, idealized influence, inspirational motivation, individualized consideration.



Introducción

En la actualidad, apremian los cambios en la educación peruana, lo cual se refleja en la existencia de la necesidad de contar con directores que asuman un liderazgo transformacional en las relaciones interpersonales dentro de las instituciones educativas, lo que influye en las relaciones personales en sus centros laborales y la vivencia de la ética del líder como elemento integrador con sus seguidores, a fin de tener una cultura organizacional sana en la institución y sus efectos sobre el compromiso de los padres, profesores y estudiantes con la institución educativa; así como en su aprendizaje en las diferentes áreas del plan de estudios. Brown, Birnstihl y Wheeler (1996) nos explican que en el Liderazgo Transformacional se dan relaciones muy significativas entre la satisfacción laboral, el esfuerzo extra y las relaciones satisfactorias entre el jefe y los subordinados, lo que produce unidad en el grupo de trabajo y efectividad en los resultados. Massi y Cooke (2000), en uno de sus estudios, descubrieron que se produce una gran motivación en los trabajadores y un alto grado de compromiso y, por ende, buenos resultados en la aplicación del Liderazgo Transformacional. Gillespie y Mann (2000) sostienen que el Liderazgo Transformacional juega un papel de predicción en la confianza de los trabajadores, lo que influye en la efectividad del líder, permitiéndole lograr la realización de proyectos en determinados plazos programados, y desarrollar actitudes de creatividad e innovación en los trabajadores. Actualmente, en las instituciones educativas en los diferentes niveles de Educación Básica Regular en la Provincia Daniel Alcides Carrión, se evidencia la falta de líderes transformacionales, lo cual se muestra en las interrelaciones desarrolladas con bajos comportamientos exigidos formalmente entre el Director en su papel de líder con los trabajadores dentro del ámbito laboral, sin involucrar otras áreas que permitan su desarrollo profesional, como realizar un trabajo cooperativo, o el hecho de compartir espacios de socialización. Consecuentemente, en el tratamiento de esta investigación se pretende desarrollar un programa de alta gerencia dirigido a los directores de las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular del distrito de Yanahuanca; elaborándose estrategias, las cuales permitirán dotar de capacidades necesarias que les permitirán actuar como líderes transformacionales, quienes dirigirán sus esfuerzos directivos a construir una visión y condiciones de trabajo dignos para sus trabajadores. Se ha formulado el siguiente problema general: ¿De qué manera el programa de Alta Gerencia mejora el Liderazgo Transformacional de los directores de las Instituciones Educativas del distrito de Yanahuanca, Pasco – 2017? Dentro de la justificación teórica, tenemos las teorías relacionadas al tema de investigación. 1. Teoría de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow; en la que se explica cómo la motivación humana parte de las necesidades básicas, que se encuentran ponderadas en

una estructura piramidal y en las cuales se establece una diferenciación entre necesidades de carencia o necesidades de desarrollo. Es así que la motivación aparecerá cuando exista insatisfacción en las necesidades, mientras que en aquellas que ya han sido atendidas desaparecerá la motivación. Por tanto, los docentes - colaboradores se encontrarán más motivados por lo que averigüen, que por lo que ya han resuelto. Tal es el caso que los directores desarrollen una actitud positiva hacia el trabajo con la organización educativa, basado en un mejor vínculo con sus docentes; asimismo, deberá involucrarse con sus estudiantes y padres de familia como colaboradores indirectos en la gestión que dirige. 2. Teoría ERG de Alderfe (1969), la cual se encuentra en función de las siglas en inglés de Existence Needs, Relatedness Needs, y Growth Needs. Y son: a). Necesidades de Existencia, referidas a la protección y seguridad. b). Necesidades de Relación, relacionadas al amor y afiliación. c) Necesidades de Crecimiento, relacionadas a la estima y autorrealización, 3. Teoría Motivacional de la Homeostasis, que explican cómo se desarrolla el comportamiento humano y la motivación. Cada individuo busca el equilibrio emocional, de darse una desorientación o se genere una reacción contraria dentro del sistema interno, esto conllevará a alcanzar un nuevo estado de equilibrio diferente al anterior.

Como objetivo general: Aplicar el Programa de Alta Gerencia en el Liderazgo Transformacional de los directores de las instituciones educativas del distrito de Yanahuanca, Pasco – 2017. Teniendo los siguientes antecedentes: Según Vásquez (2011), en su investigación titulada: Liderazgo y clima de trabajo en las instituciones educativas de la Fundación Creando Futuro, trabajo con una muestra de estudio de 145 docentes y aplico el cuestionario sobre estilo de Liderazgo y el de Clima Organizacional, en el que se formuló las siguientes conclusiones: Se ha apreciado el rechazo del liderazgo que complican situaciones y evaden responsabilidades por parte del líder, actuando pasivamente en la toma de decisiones, cuya acción es reflejada directamente al clima social. Asimismo, se ha evidenciado que los trabajadores se sienten conformes en cuanto al ambiente de trabajo, el cual es agradable debido a la existencia de apoyo entre compañeros de trabajo. Chamorro (2015, p. 36) ha demostrado en su estudio que el liderazgo tiene efectos en el profesorado, con esta investigación hemos probado empíricamente que en los contextos del Atlántico y Magdalena el Compromiso Activo de los docentes afecta de manera directa el estilo de liderazgo; entonces, sí podemos afirmar que la relación de liderazgo es un proceso de influencia recíproca en el que los directores/as líderes y colaboradores construyen y transforman la misión, la visión y la cultura de la escuela, con el fin de alcanzar propósitos previamente consensuados. Thieme (2015). Sus resultados muestran una importante relación entre desempeño efectivo, medido a través de la eficiencia técnica del

establecimiento y el logro académico que obtienen sus estudiantes. Por tanto, pareciera que la definición de liderazgo que más se asocia con variables de desempeño en educación se asocia al liderazgo carismático. Sorados (2010), en su tesis, llega a las siguientes conclusiones: el liderazgo del director enfoca el rumbo de la institución educativa, se proyecta al cumplimiento de los objetivos institucionales y la proyección de servicio hacia la comunidad. Entonces, podemos afirmar que la importancia de la relación de estas variables es trascendente, lo que permite lograr una mejor gestión educativa en relación al liderazgo del director.

La justificación radica en la Conveniencia, debido a que permitirá establecer en cada una de las instituciones educativas acciones de mejora que tendrá incidencia no solo en las relaciones personales de cada institución, sino que, además, influirán en la calidad del servicio educativo y, por ende, en los resultados escolares. Relevancia social: constituye un valioso aporte teórico referencial en función al análisis sobre la labor del director como líder y su influencia en la eficacia de la gestión en las instituciones educativas. Dentro de las implicancias prácticas, los resultados permitirán formular planes de mejora a favor de la comunidad educativa, permitiendo resolver problemas públicos o crear condiciones para que estos sean resueltos. Utilidad metodológica, el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo transformacional utilizado en la investigación ha sido valido por juicio de expertos y la confiabilidad mediante el alfa de Cronbach. El programa de alta Gerencia ha sido desarrollado empleando métodos como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el estudio de casos (EC); en los cuales los participantes han interactuado y cooperado para producir conocimiento, a partir del análisis, reflexión y discusión en grupos para dar solución a las situaciones planteadas ancladas a la información que se ha aprendido.

Material y métodos

La investigación es de tipo experimental y el nivel de investigación es explicativo.

Diseño de investigación es Preexperimental.

Diseño específico: Preexperimental con pretest y postest de un solo grupo.

Ge: O₁ x O₂

Ge: Grupo de Investigación

O₁: Pretest antes de la aplicación del programa

X: Manipulación de la variable independiente

O₂: Postest – después de la aplicación del programa

La Población está establecida en 95 directores, de los cuales la muestra es 30 directores; el muestreo aplicado es no probalístico o determinístico, con la técnica intencional ocasional.

POBLACIÓN		MUESTRA	
NIVEL	CANTIDAD	CUESTIONARIO DE	CANTIDAD
INICIAL	25	INICIAL	8
PRIMARIA	53	PRIMARIA	17
SECUNDARIA	17	SECUNDARIA	5
TOTAL	95	TOTAL	30

Fuente: Reporte de Escala

Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron fueron la encuesta con aplicación del instrumento Cuestionario de Liderazgo Transformacional. La validez del instrumento en su contenido se realizó a través de “Juicio de expertos”, el cual estuvo a cargo de un grupo de cinco jueces “expertos” en el tema materia de investigación y para la determinación de su validez se utilizó el Coeficiente V. De Aiken para la determinación de aprobación o desaprobación de los ítems.

La confiabilidad del constructo se ha utilizado el alfa Cronbach, con dos pruebas piloto.

Prueba piloto con 25 sujetos

$$\alpha = \frac{28}{28-1} \left[1 - \frac{10,8500}{70,6267} \right] = 0,8777$$

Conclusión: comparando el resultado obtenido: 0,8777 > 0,6; luego, el cuestionario es **Bueno**.

Prueba piloto con 20 sujetos

$$\alpha = \frac{28}{28-1} \left[1 - \frac{12,9842}{82,9474} \right] = 0,8747$$

Conclusión: Comparando el resultado obtenido: 0,8747 > 0,6; luego, el cuestionario es **Bueno**.

Dentro de los métodos de análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva con los estadígrafos: Las tablas de distribución de frecuencias (absoluta y porcentual) con las que se procesaron los ítems del cuestionario del Liderazgo Transformacional. De la misma manera, se empleó gráficos estadísticos, como gráfico de barras simples, que sirve para visualizar e interpretar los resultados. Y la Estadística inferencial para contrastar la hipótesis general de la investigación. Se formuló las hipótesis estadísticas Ho y H1, luego se trabajó con la “X²” Chi cuadrada, por tratarse de variables cualitativas y estadígrafo no paramétrico. La contrastación de la hipótesis se obtuvo teniendo en cuenta el nivel de significancia y los grados de libertad con el valor obtenido del cálculo estadístico. Se compara el valor crítico con el estadístico de prueba para rechazar o aceptar la hipótesis nula. El trabajo de investigación fue desarrollado considerando los valores éticos en bien de la investigación,

teniendo en consideración el estilo APA.

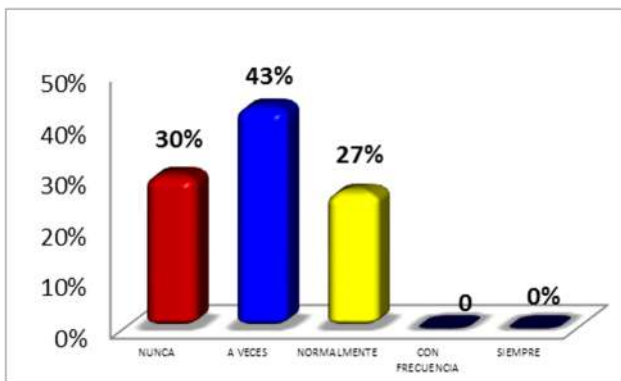
Resultados

Tabla 1
Aplicación de Entrada del cuestionario

	ESCALA	Rango	fi	hi
1	NUNCA	28 - 50	9	30%
2	A VECES	51 - 73	13	43%
3	NORMALMENTE	74 - 96	8	27%
4	CON FRECUENCIA	97 - 119	0	0%
5	SIEMPRE	120 - 140	0	0%
	TOTAL		30	100%

Fuente: datos del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Transformacional.

Figura 1
Aplicación de Entrada del cuestionario



Fuente: datos del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Transformacional.

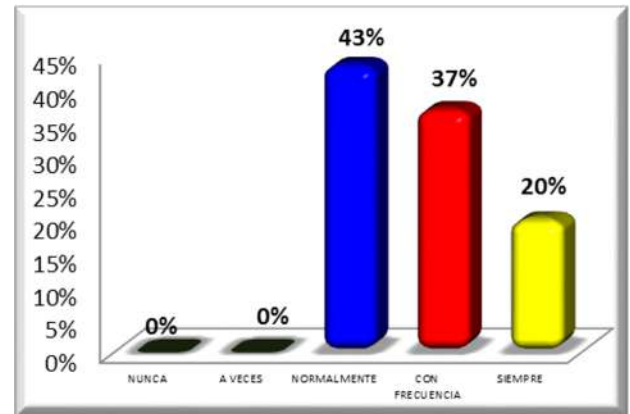
Interpretación estadística: Si bien la investigación se centra en las cuatro dimensiones de Liderazgo Transformacional: Influencia idealizada, motivación Inspiracional, estimulación intelectual, consideración individualizada; el cuestionario aplicado recoge información sobre la situación inicial en que se encuentran los directores, indicando que un 43 % se ubica en la escala de “a veces”, seguido de 30 % en “nunca” y un 27 % “normalmente”.

Tabla 2
Aplicación de Salida del cuestionario

	ESCALA	Rango	fi	hi
1	NUNCA	28 - 50	0	0%
2	A VECES	51 - 73	0	0%
3	NORMALMENTE	74 - 96	13	43%
4	CON FRECUENCIA	97 - 119	11	37%
5	SIEMPRE	120 - 140	6	20%
	TOTAL		30	100%

Fuente: datos del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Transformacional

Figura 2
Aplicación de Salida del cuestionario



Fuente: datos del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Transformacional.

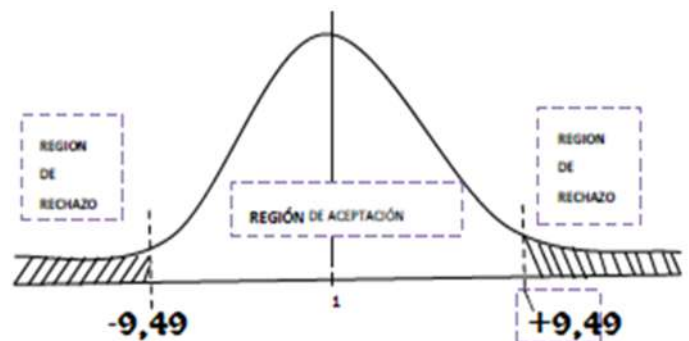
Interpretación estadística: Los resultados indican que la percepción de los directores son escalas muy favorables de cambio de actitud en todas las dimensiones; ello significa que el directivo considera que en el ejercicio de su cargo cumple con la función como líder transformacional y, por lo tanto, se puntúa alto según su percepción.

Prueba de hipótesis: Aplicación de Entrada y Salida

Tabla 3
Datos para el cálculo de X² de la aplicación de entrada y salida

ESCALA	CUEST. ENTRADA	CUEST. SALIDA	TOTAL
NUNCA	9	0	9
A VECES	13	0	13
NORMALMENTE	8	13	21
CON FRECUENCIA	0	11	11
SIEMPRE	0	6	6
TOTAL	30	30	60

Fuente: datos del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Transformacional.



Decisión estadística: Puesto que el valor de X² calculada es mayor que X² teórica (40,190 > 9.49), en consecuencia, se acepta la H₁ (Hipótesis alterna) y rechaza la H₀ (Hipótesis nula).

Discusión de resultados

El resultado demuestra una Ji^2 calculada mayor que Ji^2 teórica ($40,190 > 9.49$); en consecuencia, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula; lo cual representa la mejora positiva que ejerció el programa de alta gerencia en el liderazgo transformacional en los directores de las instituciones educativas en el distrito de Yanahuanca; evidenciándose que en la aplicación de entrada la mayoría de los datos se agrupan en el nivel de “a veces” y en la aplicación de salida en la escala de “con frecuencia”. Estos resultados se contrastan con la teoría de Maslow (1991), quien señala que la motivación humana es constante, inacabable, fluctuante y compleja; es así que la motivación aparecerá cuando exista insatisfacción en las necesidades, mientras que en aquellas que ya han sido atendidas desaparecerá la motivación. Tal es el caso de que los directores desarrollen una actitud positiva hacia el trabajo y las metas institucionales con los miembros de la comunidad educativa, la cual está basada en un mejor vínculo con los docentes, debiendo involucrarse con sus estudiantes y padres de familia como colaboradores indirectos en la gestión que dirige. Además, lo sustenta la Teoría ERG de Alderfer (1969), estableciendo tres conjuntos básicos de necesidades; así, tenemos las necesidades de Existencia; aquellas que se vinculan con la existencia material, y su satisfacción radica en la atención de factores ambientales tales como agua, alimentación, aspectos monetarios y condiciones laborales. Necesidades de Relación; referidas a las relaciones interpersonales entre pares a través de las formas sociales como compañeros de trabajo en situaciones amicales y de discrepancias como enemigos. Necesidades de Crecimiento; que se exteriorizan cuando se busca oportunidades que permitan su desarrollo propio. Estas necesidades se sustentan en las dimensiones en la presente investigación. De la misma manera, se sustenta el liderazgo transformacional en la teoría Motivacional de la Homeostasis; cuyo modelo en esta investigación se ha calificado con la finalidad de explicar el comportamiento humano y la motivación; donde cada individuo busca el equilibrio emocional, de darse una desorientación, o se genere una reacción contraria dentro del sistema interno; esto conllevará a alcanzar un nuevo estado de equilibrio diferente al anterior. Por tanto, el director-líder transformacional es quien dará las condiciones necesarias sobre la participación de los docentes, demostrando compromiso de trabajo asentado en un trato de cordialidad y con la atención de escuchar las sugerencias propuestas por sus docentes; con la finalidad de mejorar la calidad de la educación en la gestión educativa. De la misma forma, con el aporte de Sorados (2010), en su investigación realizada, que establece que el liderazgo de los directores se relaciona con la calidad de la gestión educativa de las Instituciones educativas de manera conjunta, directa y significativa de 0.949 de correlación.

Con respecto a la dimensión de Influencia Idealizada en la aplicación de entrada, se evidenció una menor intensidad o desarrollo del liderazgo en su gestión educativa, donde la mayoría de los datos se posicionaron en la escala “a veces”; esto significa que el director solo en algunas situaciones demuestra sentido de autoridad y confianza; asimismo nos indica que existe pocos rasgos de liderazgo transformacional frente a su comunidad educativa y deficiente importancia de una visión común. Después de la aplicación del Programa de Alta Gerencia (prueba de salida), se han obtenido resultados muy favorables, la mayoría de los datos se agrupan en la escala “con frecuencia”, demostrándose una mejora positiva en el liderazgo transformacional de los directores de las diferentes instituciones educativas; justificándose en el reconocimiento de cualidades positivas, cumplimiento del deber, respeto, muestra de autoridad permanente y realce de la misión en común. De la misma forma, se demuestra una Ji^2 calculado mayor que la Ji^2 teórica ($37,317 > 9.49$), aceptándose la hipótesis alterna. Estos resultados se validan con lo señalado por Chamorro (2015), quien ha demostrado que el liderazgo del director tiene efectos en el profesorado y que el grado de compromiso activo de los docentes afecta de manera directa el estilo de liderazgo, consecuentemente se afirma que la relación de liderazgo es un proceso de influencia recíproca en el que los directores/as líderes y colaboradores construyen y transforman la misión, la visión y la cultura de la escuela con el fin de alcanzar propósitos previamente consensuados.

De la misma forma, con respecto a la dimensión Motivación Inspiracional, los datos en su mayoría se ubican en la escala “a veces”, lo cual expresa que la mayoría de los directores ejercen a veces su poder de convencimiento en el trabajo colectivo con los docentes, pues a veces escucha las recomendaciones o sugerencias para la agenda de trabajo anual; por ende, los docentes están poco comprometidos y motivados en obtener las metas profesionales de la institución. Al respecto, Gillespie y Mann (2000), sostienen sobre el papel de predicción que juega el Liderazgo Transformacional en la confianza de los trabajadores tiene su influencia en la efectividad del líder-director lo cual le permite lograr la realización de proyectos en plazos programados y desarrollar actitudes de creatividad e innovación en los docentes. En razón a lo vertido anteriormente con la aplicación de salida, la mayoría de datos se ubican en la escala “con frecuencia y normalmente”, los cuales son muy favorables, ya que reflejan la mejora que ha tenido la aplicación del programa de alta gerencia en la gran mayoría de directores, lo cuales han desarrollado cualidades de inspirar y motivar nuevos retos en la institución, expresando confianza que favorece a una expectativa laboral de compromiso de cada docente. Estos resultados también concuerdan con lo que establece Bass (2006), que las expresiones

verbales del director se muestran flexibles ante los contextos en los cuales deben tomar decisiones ecuanímenes e inteligentes ante los diferentes problemas que se le presenten por resolver; asimismo, da razón sobre la significación y promoción de expectativas elevadas que deben efectuarse en beneficio de mejorar el trabajo de los demás miembros de la comunidad educativa, especialmente de los docentes. Igualmente, la confianza que debe expresar el director favorece a una expectativa laboral de compromiso en cada docente. Del mismo modo, la comprobación de la hipótesis demuestra una Ji^2 calculada mayor que la Ji^2 teórica ($29,881 > 9,49$), aceptándose la hipótesis alterna; estos resultados se apoyan sobre lo que concluye Yukl (1989, p. 211), que los docentes emplean al máximo todas sus potencialidades, según la motivación dada por el director, y ello conlleva al beneficio institucional; siendo el líder de la entidad quien ha sabido comunicar las necesidades de la institución y el cómo compartir la visión institucional con la comunidad educativa.

En la dimensión Estimulación Intelectual se hace evidente que el mayor porcentaje se refleja en la escala “a veces”, lo cual significa que la mayoría de directores que se agrupan en esta escala en ciertas ocasiones se atribuyen la cualidad de incentivar el empleo de estrategias o acciones pertinentes en la búsqueda de soluciones a los problemas teniendo inconvenientes al tratar de hacerlo de manera efectiva. Durante la aplicación de salida, es evidente la mejora positiva que ejerció el programa de alta gerencia en la mayoría de directores, pues se ubican en la escala de “con frecuencia y normalmente”, reflejada en el adecuado espacio de apertura que el director ofrece al intercambio de ideas antes y después de cada reunión, y además respecto de las sugerencias de nuevas formas de completar el trabajo a través de la participación e innovación en el trabajo institucional. Además, se demuestra la mejora positiva con la comprobación de la hipótesis, donde la Ji^2 calculada es mayor que la Ji^2 teórica ($33,311 > 9,49$); en consecuencia, se acepta la hipótesis alterna; estos resultados se apoyan en lo que resalta Bennis (1999), que el liderazgo es una de las claves para generar la realización total del potencial intelectual, constituyéndose en un desafío para el director de cada institución educativa de aprender a reconocer y emplear con asertividad las capacidades de los docentes. Lo cual también concuerda con lo que revelan Wofford, Whittington y Goodwin (1999), que los líderes transformacionales más efectivos son los que brindan soporte y asesoría a cada uno de sus trabajadores, fomentando la satisfacción del personal a medida que aumenta un clima de crecimiento personal, considerando sus habilidades y atendiendo sus necesidades y desarrollando sus potencialidades.

De la misma forma con la dimensión Consideración Individualizada los datos se agrupan en la escala “a veces”, afirmándose parvas características del liderazgo, puesto que no son continuas las acciones que el director

hace en beneficio de sus docentes. Consecuentemente de la aplicación de salida, los datos se ubican en la escala con “frecuencia”, ello implica que el líder pedagógico reflejado en el director ha cambiado de actitud por la mejora positiva, influenciada a través del programa de alta gerencia, pues ha entendido que es necesario e importante escuchar a sus seguidores, interactúa de manera diferenciada con cada miembro de la comunidad educativa. Sobre estos resultados, se confirma al respecto las explicaciones de Brown, Birnstihl y Wheeler (1996), que las relaciones significativas que se dan en el Liderazgo Transformacional con respecto a la satisfacción laboral, el esfuerzo extra y las relaciones satisfactorias entre el jefe y los subordinados dentro del campo educativo referido entre director-docente, director-estudiante, director-padres de familia, se orientan a producir unidad en el grupo de trabajo y efectividad en los resultados. Los resultados de la comprobación de la hipótesis demuestran la Ji^2 calculada mayor que la Ji^2 teórica ($46,612 > 9,49$), en consecuencia se acepta la hipótesis alterna; los resultados concuerdan con la investigación de Vásquez (2011), quien ha identificado tipos de liderazgo bastante positivos, con altos niveles de satisfacción de los líderes-directores hacia los docentes y viceversa; apreciándose positivamente que el director como líder genera una buena organización en la institución, en la que se entienden con claridad los objetivos que se pretende alcanzar y existe el esfuerzo extra de los empleados en beneficio de la institución. Asimismo, el rechazo del líder-director que complica situaciones y evade sus responsabilidades, actuando pasivamente en la toma de decisiones.

En consecuencia, con la aplicación del programa de alta gerencia se mejoró positivamente el liderazgo transformacional del director de la institución educativa del distrito de Yanahuanca, sustentado en los resultados que demuestran una mejora reflejada una Ji^2 de 40,190; lo cual demuestra la mejora positiva en las dimensiones: Consideración Individualizada, Influencia Idealizada, Estimulación intelectual y Motivación Inspiracional. Con la seguridad del caso, podemos afirmar que este programa es aplicable a cualquier modalidad educativa y organización, puesto que permite fomentar la participación y aceptación de propuestas en el trabajo institucional con fines de mejorar el servicio que brindan.

Conclusiones

1. Se aplicó el programa de alta gerencia mejorando positivamente el liderazgo transformacional del director de la institución educativa del distrito de Yanahuanca, sustentado en los resultados que demuestran una mejora reflejada una Ji^2 calculada mayor que Ji^2 teórica ($40,190 > 9,49$); en consecuencia, se acepta la hipótesis alterna y rechaza la hipótesis nula; este resultado demuestra la mejora positiva ejercida por el programa de alta gerencia en características del liderazgo transformacional de los directores según este

- orden: Consideración Individualizada, Influencia Idealizada, Estimulación intelectual y Motivación Inspiracional.
2. Se determinó la mejora positiva que ejerció el programa de alta gerencia en la dimensión Influencia Idealizada en los directores de las instituciones educativas del distrito de Yanahuanca, Pasco; los resultados evidencian la variación de la aplicación de entrada, donde 21 directores que representa un 70 % se hallan en la escala “a veces” y en la aplicación de salida se refleja un cambio representativo, donde 13 directores, que representan 43 %, se hallan en la escala de “con frecuencia”. Además, los resultados de la prueba de hipótesis expresan una mejora positiva reflejada una Ji2 calculada mayor que Ji2 teórica ($37,317 > 9.49$); en consecuencia, se acepta la hipótesis alterna. En la institución educativa el líder pedagógico, asumido por el director, demuestra un sentido de autoridad y confianza considerando aspectos morales y éticos en las decisiones que toma.
 3. Se determinó la mejora positiva que ejerció el programa de alta gerencia en la dimensión Motivación Inspiracional en los directores de las instituciones educativas del distrito de Yanahuanca, Pasco; los resultados evidencian la variación de la aplicación de entrada, donde 16 directores, que representa un 53 %, se hallan en la escala “a veces” y en la aplicación de salida se refleja un cambio representativo, donde 16 directores, que representan 53 %, se hallan en la escala de “con frecuencia”. Además, los resultados de la prueba de hipótesis expresan una mejora positiva reflejada una Ji2 calculada mayor que Ji2 teórica ($29,881 > 9.49$); en consecuencia, se acepta la hipótesis alterna. Los directores percibieron que es necesario presentar una convincente visión del futuro de la institución educativa y expresar confianza en que las metas serán cumplidas con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
 4. Se determinó la mejora positiva que ejerció el programa de alta gerencia en la dimensión Estimulación Intelectual en los directores de las instituciones educativas del distrito de Yanahuanca, Pasco; los resultados evidencian la variación de la aplicación de entrada, donde 19 directores, que representa un 63 %, se hallan en la escala “a veces”; y en la aplicación de salida se refleja un cambio representativo, donde 14 directores, que representan 47 %, se hallan en la escala de “con frecuencia”. Además, los resultados de la prueba de hipótesis expresan mejora positiva reflejada una Ji2 calculada mayor que Ji2 teórica ($33,311 > 9.49$); en consecuencia, se acepta la hipótesis alterna. Cada director de las diferentes instituciones educativas comprende que es necesario considerar diferentes perspectivas para intentar solucionar problemas y este accionar facilita a mantener las relaciones institucionales.
 5. Se determinó la mejora positiva que ejerció el programa de alta gerencia en la dimensión Consideración Individualizada en los directores de las instituciones

educativas del distrito de Yanahuanca, Pasco; los resultados evidencian la variación de la aplicación de entrada, donde 17 directores, que representan un 57 %, se hallan en la escala “a veces”; y en la aplicación de salida se refleja un cambio representativo, donde 21 directores, que representan 70 %, se hallan en la escala de “con frecuencia”. Además, los resultados de la prueba de hipótesis expresan una mejora positiva reflejada una Ji2 calculada mayor que Ji2 teórica ($46,612 > 9.49$); en consecuencia, se acepta la hipótesis alterna. Los directores entendieron que la atención que deben brindar al docente es una característica a desarrollar, porque es necesario mejorar el trato personal a fin de armonizar el trabajo diario con una relación comunicativa horizontal.

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de intereses a declarar.

Referencias Bibliográficas

- Alderfer, C. P. (Mayo de 1969). *Una prueba empírica de una nueva teoría de las necesidades humanas; Comportamiento organizacional y desempeño humano*. volumen 4(número 2), 142-175. Obtenido de https://es.qaz.wiki/wiki/Clayton_Alderfer
- Arias, F. G. (2006). *El Proyecto de Investigación-Introducción a la metodología científica* (5ta ed.). Caracas- Venezuela: Episteme, C. A. Obtenido de <https://es.slideshare.net/vcorreabalza/fidias-g-arias-el-proyecto-de-investigacin-5ta-edicin-edicin-edicin>
- Bass B, y. A. (1994). *Improving organizational effectiveness. Through transformacional leadership*. USA: SAGE Publications.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. USA: The Free Press.
- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership. Theory, research, & managerial applications*. USA: The Free Press.
- Bass, B. R. (2006). *Transformacional leadership* (Second ed.). New Jersey: Lawrence. Recuperado el 2017
- Bennis, W. (1999). *The leadership advantage. Leader to Leader*, 12. Obtenido de <http://www.pdf.org/leaderbooks/L2L/spring99/bennis.html>
- Bernal, J. (2011). *Liderazgo escolar:eficacia en la organizacion y satisfaccion en la comunidad educativa*. Ecuador: Publicaciones Marvella.
- Brown W., B. E. (1996). Leading without authority. *Journal of Extension*, 34(5), 32-37. Obtenido de <http://www.joe.org/joe/1996october/a3.html>
- Chamorro, D. (2015). *Factores determinantes del estilo de*

- liderazgo del director (a)*. Colombia: Publicaciones Colono.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches* (3a ed.). Estados Unidos: Thousand Oaks. Recuperado el 2017.
- Cuoto, R. (1 de Marzo de 1997). *Social capital and Leadership*. Obtenido de http://www.academy.umd.edu/scholarship/cast/klspdocs/rcout_p1.htm: http://www.academy.umd.edu/scholarship/cast/klspdocs/rcout_p1.htm
- Gillespie, N. M. (2000). The building blocks of trusts: the role of transformational leadership and shared values in predicting team members' trust in their leaders. *Academy of Management*, 12-19. Obtenido de <http://www.mbs.unimelb.edu.au/jgans/wp/200001.pdf>
- Hernandez, F. y. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico: Mc Graw Hill. Recuperado el 2017, de <http://tesisdeinvestig.blogspot.pe/2012/12/disenos-no-experimentales-segun.html>
- Maslow, A. (1991). *Motivacion y Personalidad* (tercera ed.). Madrid: Diaz de Santos S.A. Recuperado el 2017, de <https://books.google.com.pe/books?id=8wPdJ2Jzqg0C&printsec=frontcover&dq=maslow&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiOxYv00ZLZAhXEjVvKHX P5C2UQ6AEIKzAB#v=onepage&q&f=false>
- Massi, R. y. (2000). Effects of transformational leadership on subordinate motivation, empowering norms and organizational productivity. *The international Journal of Organizational Analysis*, 8(1), 16-47.
- Munch Galindo, L. (1990). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas. Recuperado el 2017, de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lad/dorado_h_a/capitulo3.pdf
- Murillo, J. (2002). *Métodos de investigación de enfoque experimental*. Obtenido de www.postgradoune.edu.pe/documentos/experimental.pdf www.postgradoune.edu.pe/documentos/experimental.pdf
- R, M. R. (2000). Effects of transformational leadership on subordinate motivation, empowering norms and organizational productivity. *The International Journal of Organizational Analysis*, 8(1), 16-47.
- Robbins, S. (1994). *Comportamiento Organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones*. Editorial Prentice Hall, 40-45.
- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El Proceso de la Investigación científica*. México: Limusa S.A. Recuperado el 2017, de http://metodouba.blogspot.pe/2015/07/poblacion-y-muestra_15.html
- Tieme, C. (2015). *Liderazgo y Eficiencia en la educación Primaria: El caso e Chile*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vásquez, V. A. (2011). *Liderazgo y clima de trabajo en las instituciones educativas de la fundacion Creando Futuro*. Madrid: Henares.
- Wofford J., W. J. (1999). Follower motive patterns as situational moderators for transformational leadership effectiveness. *Journal of Managerial Issues*, 13(2), 196-211.
- Yukl, G. (1989). *Leadership in Organization*. New Jersey: Prentice Hall. Recuperado el 2017, de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=3&hid=14&sid=32078d4c->



El contexto geográfico y su influencia en la vida sociocultural del hombre andino

The geographical context and its influence in the sociocultural life of the andean man

Ido Lugo-Villegas^{1,a,*}, Maruja A. Rodríguez-Arteaga^{1,b,%}, Nicolas Camacho-Villegas^{1,c,#}

¹Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú

E-mail, ^aidolugo@hotmail.com, ^baromahuanuco2013@hotmail.com, ^cnicolascamachovillegas@gmail.com

Orcid ID: ^{*}<https://orcid.org/0000-0002-5523-6438>, [%]<https://orcid.org/0000-0002-9882-0765>, [#]<https://orcid.org/0000-0003-4970-5565>

Recibido: 28/09/2019, Aceptado: 23/12/2019, Publicado: 30/01/2020

Resumen

El objetivo principal de la investigación fue determinar la influencia del contexto geográfico en la vida sociocultural del hombre andino, para lo cual se han utilizado los métodos descriptivo, histórico-dialéctico y analítico-sintético. El resultado principal de la investigación radica en que el contexto geográfico: regiones naturales, pisos ecológicos, orografía, climatología, fauna, flora, hidrografía influyen en la vida social, cultural, psicológica, religiosa, económica y educativa del hombre andino. Los resultados de la observación sistemática realizados mediante la aplicación de diarios de campo, cuaderno de apuntes y fichas estructuradas de análisis bibliográfico, muestran que el contexto geográfico influye como quedó dicho en la vida cotidiana de las personas de las estancias, aldeas, caseríos, pueblos, comunidades y centros poblados rurales de las zonas andinas de la provincia de Huánuco. Por su parte, el contexto geográfico heterogéneo no determina la situación económica social de la población en términos de desarrollo o subdesarrollo de las personas desde la perspectiva científica. Como parte de las conclusiones arribadas podemos afirmar que el contexto geográfico, como escenario y hábitat del hombre, es la base fundamental e indispensable para el desarrollo de la economía (agricultura, ganadería, minería, industria, comercio, turismo, transportes) y de la superestructura (social, cultural, psicológica, religiosa, educativa). El contexto geográfico y los elementos naturales y medio ambientales del entorno, no condicionan asimismo el desarrollo ni el subdesarrollo de la sociedad; esto depende de las políticas públicas o de sistemas de gobierno y de Estado.

Palabras clave: geografía, social, cultural.

Abstract

The main objective of the research was to determine the influence of the geographical context on the character and socio-cultural life of the Andean man, for which the descriptive, historical-dialectical and analytical-synthetic methods have been used. The main result of the research is that the geographical context: natural regions, ecological floors, orography, climatology, fauna, flora, hydrography influence the character and social, cultural, psychological, religious, economic and educational life of the Andean man. The results of the systematic observation carried out by means of the application of field diaries, notebook of notes and structured records of bibliographic analysis, show that the geographical context: natural regions, ecological floors, orography, climatology, fauna, flora, hydrography influence the character and in the daily life of the people of the stays, villages, hamlets, towns, communities and rural populated centers of the Andean areas of the province of Huánuco; The heterogeneous geographical context does not determine the social economic situation of the population in terms of development or underdevelopment of people from a scientific perspective. Within the conclusions reached we can affirm that the geographical context as a scenario and habitat of man, is the fundamental and indispensable basis for the development of the economic base (agriculture, livestock, mining, industry, commerce, tourism, transport) and the superstructure (social, cultural, psychological, religious, economic and educational). The geographical context and the natural and environmental elements of the environment do not condition the development or underdevelopment of society; that depends on public policies or government and state systems.

Keywords: geography, social, cultural.

Keywords: geography, social, cultural.

Citar este artículo: Lugo-Villegas, I., Rodríguez-Arteaga, M. & Camacho-Villegas, N. (2020). El contexto geográfico y su influencia en la vida sociocultural del hombre andino. *Revista Identidad*, 6(1): 15-22. <https://doi.org/10.46276/rifce.v6i1.861>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Introducción

El contexto geográfico ha sido la base fundamental para el desenvolvimiento económico social del hombre durante todo el proceso histórico de la humanidad. Actualmente, este se interrelaciona permanentemente con su medio natural (regiones naturales, pisos ecológicos, orografía, climatología, fauna, flora, hidrografía), transformando y modificando (Pulgar, 1987) mediante el desarrollo de las actividades económicas y superestructurales para satisfacer sus necesidades primarias y secundarias. El suelo es el escenario sobre el que desenvuelve su vida y sus facultades creadoras. (...), el medio físico ambiental conforma su conducta y su vida, forjando (...) el carácter de un pueblo y ejerciendo influencia en su tradición e historias (Varallanos, 2009, p.23). Las zonas geográficas han motivado en los pobladores reacciones de acuerdo con el ambiente que los rodea, formando y estratificando las costumbres, creencias, música, danza, canto, etc., en otras palabras su folclore, con características propias de cada lugar de nuestro país. Es por ello que estas expresiones culturales, fuera de su ambiente, pierden su valor y autenticidad. Por el contrario, mientras se mantienen en su lugar, tienen vida, fuerza y colorido (Mallqui, 2001, p. 60). Bianchi, (2014) sostiene que “la Geografía como ciencia (...) armoniza la creación de saberes científicos y el desarrollo de valores sociales” (p. 186). El contexto geográfico, está directamente relacionado con el contexto social y el contexto cultural y, en esa relación surge la conciencia ambiental del hombre. El espacio constituye una variable que influye, en relación con la dimensión temporal, en los modos en los que las sociedades perciben la naturaleza e interactúan con ella. Los lugares, los paisajes y los territorios son «*medios contruidos y percibidos*» por el ser humano, variantes geográficas del concepto de medio deben ser tenidos en cuenta en toda aproximación teórica a la crisis ecológica (Toro, 2011, p. 278). Por su parte, Beltrán (2014) dice que: para generar conocimiento de las potencialidades del entorno natural, resulta ser importante el estudio de la geografía, paralelo a las características culturales de las regiones, además de la incidencia sobre la población y sus costumbres, siendo esta parte fundamental de la formación del futuro profesional, buscando así generar una competencia con la que se identifique, valore y ofrezca la oferta turística y cultural de una región. (p. 25)

Según Lobera, (2011) nos dice que:

la sociedad y medio ambiente están en continua interacción, ligados de manera interdependiente. Por un lado, las sociedades dependen del medio en el que se encuentran, están condicionadas por él y se adaptan a sus cambios o decaen. Por otro lado, al modificar su entorno, las sociedades generan cambios que condicionan sus propias dinámicas. Así, para comprender una u otro, sociedad y medio ambiente, no podemos disociarlos, sino que debemos

aproximarnos a ellos como partes de un mismo sistema: el socioambiental. (p. 1)

Lugo y Rodríguez (2018), señalan que:

en la sociedad actual, sobre todo en el mundo andino, subsisten formas y modos de prácticas de identidad con el contexto natural, donde las comunidades campesinas o nativas defienden, aman, se sienten orgullosas y luchan por mantener intangibles sus tierras, pues no permiten que otras comunidades invadan sus zonas de fronteras comunales; y, dentro de las comunidades, se ven las formas de identidad con sus parcelas o chacras. Si alguien quiere expropiárselas o invadirlas, los campesinos las defienden hasta con sus vidas, porque creen que les pertenecen y nadie puede, por tanto, arrebatárselas, sobre todo porque además significan su único medio o fuente para sus actividades económicas y sociales. (pp. 164-165)

Las razones que motivaron esta investigación pasaron por el hecho de determinar cómo el contexto geográfico, vale decir, regiones naturales, pisos ecológicos, orografía, climatología, fauna, flora e hidrografía influyen en la vida social, cultural, psicológica, religiosa, económica y educativa del hombre andino. Asimismo, la motivó también el deseo de establecer si el contexto geográfico (recursos naturales y ambientales) influyen o determinan la vida sociocultural y el desarrollo o subdesarrollo de las sociedades andinas de la provincia de Huánuco. Ello porque es bien sabido que existen estudios y defensores que sostienen que el medio geográfico determina la vida sociocultural, el desarrollo y el subdesarrollo de las sociedades (perspectiva idealista-positivista); y existen también, por otro lado, quienes sostienen que el medio geográfico solo influye en la vida sociocultural, el desarrollo y el subdesarrollo de las sociedades (perspectiva científica). Por otro lado, existe la misma percepción y sentir de la sociedad andina rural, que sostiene que su carácter sociocultural y su subdesarrollo o desarrollo económico social, se debe a las condiciones desfavorables o favorables del medio geográfico (recursos naturales y ambientales). La hipótesis planteada fue: *El contexto geográfico influye en el carácter y en la vida sociocultural del poblador andino*. El objetivo general fue saber la influencia del contexto geográfico en la vida sociocultural del poblador andino. Los objetivos específicos fueron: : a) Explicar la influencia del contexto geográfico en la vida social del poblador andino; b) Explicar la influencia del contexto geográfico en la vida cultural del poblador andino; c) Explicar la influencia del contexto geográfico en el comportamiento psicológico del poblador andino; d) Explicar la influencia del contexto geográfico en la vida religiosa del poblador andino; e) Explicar la influencia del contexto geográfico en la vida económica del poblador andino; f) Explicar la influencia del contexto geográfico en la vida educativa del poblador andino. La investigación pretende, es ese sentido, contribuir sentando las bases científicas,

sociológicas, antropológicas, sistémicas y holísticas para la comprensión analítica, crítica, reflexiva, creativa y prospectiva de la influencia del contexto geográfico en la vida social, cultural, psicológica, religiosa, económica y educativa del hombre andino, así como en el desarrollo o subdesarrollo de la sociedad. Las dificultades encontradas en el recojo de datos materia de la investigación, fueron la complejidad y la diversidad geográfica, social y cultural de las zonas andinas de la provincia de Huánuco y la subjetividad del investigador en el procesamiento de los datos cualitativos sesgó el verdadero sentido de la objetividad, imparcialidad y neutralidad de los resultados de la investigación; por lo que se asume la responsabilidad social y profesional de continuar en la profundización de la investigación con un enfoque interdisciplinar y transdisciplinar para el fortalecimiento de las Ciencias Sociales.

Material y métodos

Los materiales utilizados para el recojo de información empírica fueron el diario de campo y el cuaderno de apuntes, los que sirvieron para registrar los datos referidos a las vivencias cotidianas de carácter social, cultural, psicológico, religioso, económico y educativo del hombre andino, quien interactúa y se interrelaciona permanentemente con su contexto geográfico: regiones naturales, pisos ecológicos, orografía, climatología, fauna, flora e hidrografía. Asimismo, se han utilizado fuentes de información bibliográfica (libros, textos, diccionario, manuales, archivos) referidos al contexto geográfico y la vida sociocultural del hombre andino. Del mismo modo, se emplearon también mapas de la geografía física, humana, económica y cultural del Perú y de Huánuco, a efectos de contextualizar la investigación en el espacio y el tiempo, e identificar los elementos naturales, ambientales, sociales económicos y culturales de la población de la muestra de estudio. Las vistas fotográficas y los videos de reportajes geográficos, culturales y turísticos han servido para inferir y enriquecer la investigación. Las investigaciones en el campo geográfico y su vinculación con la realidad social, económica, cultural y turística se han constituido en un soporte teórico y metodológico fundamental de nuestro estudio. Finalmente, las cámaras fotográficas y las cámaras filmadoras han sido de mucha utilidad para la recolección de datos empíricos *in situ*, respecto de la realidad geográfica, social y cultural de las poblaciones andinas visitadas. Para el procesamiento de la información teórica y fáctica, se han utilizado la computadora y la impresora, siendo estas, además del proyector multimedia, básico para la presentación de los resultados. Por otra parte, se han utilizado los métodos descriptivo, histórico-dialéctico y analítico-sintético para contextualizar las bases teóricas y el tratamiento fáctico de la interrelación del medio geográfico y la sociedad andina de la provincia de Huánuco, desde la perspectiva del enfoque cualitativo y de la investigación etnográfica. La población de estudio estuvo constituida por las zonas

andinas de la región Huánuco – Perú; la muestra de estudio la constituyeron las zonas andinas de la provincia de Huánuco, las mismas que fueron determinadas teniendo en cuenta sus aspectos comunes, como la continuidad y la colindancia geográfica, similitud de rasgos y elementos físicos geográficos, culturales y sociales; así como el cúmulo de experiencias adquiridas, observadas y vivenciadas durante las visitas realizadas por el investigador. Las técnicas utilizadas para el recojo de información fueron la observación (directa e indirecta), análisis bibliográfico, análisis documental y entrevistas. Los instrumentos de recojo de información fueron los diarios de campo estructurados, fichas estructuradas de observación, fichas estructuradas de análisis bibliográfico, fichas estructuradas de análisis documental, fichas estructuradas de análisis de videos y fichas estructuradas de análisis de imágenes fotográficas.

Resultados

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de las técnicas e instrumentos de recojo de recojo de información teórica y fáctica reflejan con contundencia que las poblaciones de las zonas andinas rurales (estancias, aldeas, caseríos, pueblos, comunidades y centros poblados) de la provincia de Huánuco forman parte ineludible de un contexto geográfico heterogéneo, en lo que toca a regiones naturales, pisos ecológicos, orografía, climatología, fauna, flora, hidrografía; y, en su constante y permanente interacción con el espacio geográfico, se han adaptado y han desarrollado sus propios caracteres comunes y de vida en lo social, cultural, psicológico, religioso, económico y educativo, generando un sello y un prototipo cultural propio del hombre andino rural; así como sus propios niveles de desarrollo o subdesarrollo económico social.

Resultado de la observación del contexto geográfico en la vida sociocultural del poblador andino:

a. El contexto geográfico en la vida social del poblador andino

- Existe una interrelación entre el hombre, el medio geográfico y el medio ambiente, en la que el hombre se adapta a las condiciones del contexto, esto es, modifica y transforma el medio para su bienestar social.
- El contexto geográfico cobra vital importancia como factor influyente o determinante en la vida de los hombres y de la sociedad, por ser el escenario y la fuente principal de las actividades económicas, sociales y culturales destinadas a la satisfacción de las necesidades primarias y secundarias del hombre, cuyas características y elementos que distinguen a su medio geográfico, serán premisas de motivaciones de sentimientos y fuentes de inspiración.
- El espacio geográfico o la llamada también madre

tierra, es el escenario principal del desenvolviendo y la dinámica social; espacio en el que el hombre hace uso del entorno natural para la construcción de las vías de comunicación (camino, carreteras, túneles, puentes, huaros); construcción de viviendas con recursos naturales de la zona (chozas, ramadas, casa de tapial, casas de adobe); construcción de la infraestructura agrícola (acequias, canales, represas); delimitación de la infraestructura ganadera (zonas pastizales, zaguanes, cercos naturales, potreros).

- El espacio geográfico permite el desarrollo de la ganadería andina y, esta sirve para el consumo humano directo (carne, leche, manteca) y para el uso o consumo indirecto (leche, queso, yogur, textiles, calzados, casacas).
- El espacio geográfico brinda la caza de animales salvajes para que el hombre andino, complementa su dieta alimenticia.
- Los recursos florísticos (paja, ichu, frutas silvestres, plantas medicinales, maderas); permite al hombre andino construir sus viviendas, y realizar su consumo esporádico; así como la curación de enfermedades y la elaboración de instrumentos o herramientas de trabajo (chaquitacla, azadón, arado, yugo, varilla, costal, sereta, canasta, pica).
- Los recursos hidrográficos permiten al hombre andino, utilizar dicho recurso en la agricultura y la ganadería. Del mismo modo, le provee agua potable, y permite la generación de centrales hidroeléctricas y hasta industrialización a través de bebidas.
- El hombre andino, a lo largo de todo su proceso histórico, ha recurrido a las bondades curativas de los diversos elementos que proporciona la naturaleza (hojas, tallos, flores, animales y objetos), a efectos de aliviar sus dolencias, basándose a su escasa sabiduría heredada desde antiguas generaciones y en su conocimiento empírico.
- En el contexto geográfico andino (aldeas, caseríos, villorrios, pueblos, estancias, comunidades), predominan los sistemas de trabajo mediante las faenas comunales y el *ayni*; así como la convivencia social armoniosa entre los miembros de la comunidad, donde la palabra es la ley (la honradez, el trabajo, el préstamo, colaboracionismo, solidaridad, ayuda mutua); y una vida conyugal sana y duradera.

b. El contexto geográfico en la vida cultural del poblador andino

- Las danzas, canciones, bailes, literatura y juegos recreativos están relacionados con sus paisajes, tierras, climas, cerros, cordilleras, nevados, pampas, ríos, valles, quebradas, manantiales, puquiales; luna, sol, estrellas, cosmos; así como también con sus animales salvajes o domésticos; con sus plantas y flores, incluso con las imploraciones a las divinidades, a los *jircas*, espíritus y almas.
- Es frecuente oír canciones dedicadas a la

abundancia del agua, tierra fértil y, por consiguiente, la invocación a la alegría de sus habitantes; en cambio, en las zonas áridas y estériles, donde se carece de agua, las canciones y las melodías musicales son melancólicas; los parajes desolados de las punas motivan melodías tristes que invitan a una reflexión sentimental de sus habitantes.

- El poblador andino no solamente canta sino también silba melodías al compás de la observación de su entorno natural, motivadas por el silbido de los vientos, lluvias, el cantar de las aves, el calor variado, el frío y la soledad de los parajes, estancias y centros agropecuarios.
- Las zonas geográficas han motivado en los pobladores reacciones de acuerdo con el ambiente que los rodea, formando y estratificando las costumbres, creencias, música, danza, canto, etc., con características propias de cada pueblo o región; estas expresiones culturales, fuera de su ambiente, por momentos pierden su valor y autenticidad; pero mientras se mantengan en su lugar, tienen vida, fuerza y colorido; aunque algunas veces ocurre lo contrario, ya que las personas que se van alejando de su lugar de origen, van acrecentando más su sentimiento de identidad y hasta lo difunde con mayor compromiso.
- El poblador andino de ambos sexos y de todas las edades matiza sus actividades económicas y sociales con juegos o momentos de esparcimiento, imbuyéndolas de carisma y sentido de integración social.
- La gente andina, como parte de su identidad cultural, expresan bromas o chistes en las reuniones, trabajos comunales, trabajos familiares y en otras circunstancias y espacios sociales. Es más, existen zonas en las que la mayoría de la gente es bromista, mientras que contrariamente a ello, existen también lugares en los que la gente es más reservada y más culta.
- En las zonas andinas, en lo que toca al aspecto lingüístico, los hablantes de lenguas indígenas se hacen préstamos léxicos (y a veces de patrones gramaticales) del castellano; y los hablantes del castellano adoptan algunas palabras de las lenguas indígenas. En cambio, en una situación de sustitución lingüística, cuando los hablantes de lenguas indígenas adquieren el castellano, se dan diversos grados de interferencias estructurales de las lenguas indígenas sobre el castellano y surgen esas variantes a las que se suele llamar *castellano andino*.
- Es en la región andina en donde se concentra la mayor parte de los vestigios arqueológicos, centros épicos-históricos, diversidad de manifestaciones culturales y atractivos paisajísticos incomparables; por tanto, representa el mayor recurso turístico que genera divisas para el Estado.
- La existencia de la diversidad de costumbres y tradiciones andinas conlleva, en definitiva, a la existencia de muchas identidades en la población.

c. El contexto geográfico en el carácter psicológico del poblador andino

- La megadiversidad sociocultural y la identidad nacional tiene su connotación y relación con los comportamientos humanos, acciones valorativas, reacciones sociales, recuerdos, vivencias, proyecciones, esperanzas, utopías y en toda forma de comportamientos psicológicos. Cada uno de los procesos o etapas de la historia nacional, refleja y representa determinados comportamientos actitudinales de las personas. En la actualidad, la psicología, como comportamiento práctico de los grupos humanos, está reflejada y relacionada con la realidad megadiversa y es evidenciada en la existencia de muchas identidades regionales y nacionales.
- Los aspectos psicológicos y sociales están presentes en la población peruana, sobre todo cuando se realizan acciones o hechos de interés colectivo o nacional. Frente a los triunfos en las acciones bélicas internas y externas, victorias deportivas y otros aspectos de impacto e interés común, la mayoría de los habitantes reaccionan inmediatamente mostrando su simpatía y emoción por el Perú. También es una constante los comportamientos actitudinales diferenciados y complejos de los peruanos frente a los acontecimientos o hechos sociales, económicos y políticos coyunturales y estructurales del país, en los que las reacciones se manifiestan de diversas formas y modos, dependiendo de las circunstancias. Últimamente, las personas reaccionan con ira, odio, indiferencia, apatía, individualismo, rechazo, cólera, protesta, impulsión y hasta repugnancia, debido a la falta de oportunidades y carencias, al no ser satisfechas a sus las necesidades básicas. Pero también son evidenciables las muestras de acciones positivas, tales como amor, alegría, satisfacción, armonía, empatía, solidaridad, ayuda mutua, responsabilidad, entre otros; motivadas por el grado de satisfacción y el acceso a las oportunidades que les da la vida y la sociedad. Entonces, en la sociedad andina peruana existen diversidad de caracteres y temperamentos actitudinales de las personas.

d. El contexto geográfico en la vida religiosa del poblador andino

- El medio geográfico está relacionado con la cosmovisión andina. En el poblador andino están vigentes las formas de veneración e imploración a los astros (sol, luna, estrellas); el rendir culto a la tierra o a la mama pacha, respeto e imploración a los jircas o cerros, revitalización de los antepasados (almas o espíritus); veneración de las lagunas y ríos; y el cuidado de los puquiales.
- El medio geográfico está relacionado con los ritos, con la magia y las ofrendas. El hombre andino antes de emprender alguna actividad beneficiosa, implora y muestra ruegos al cerro o a la mama pacha, dándoles pequeñas ofrendas consistentes en coca, cigarro, aguardiente, flores, caramelos y otros.

- La tierra, de la perspectiva de la cosmovisión y la concepción andina, es la fuente principal y determinante para la existencia humana; sin ella, la vida no hubiera existido ni existiría. El hombre, valiéndose de sus conocimientos, actualmente ha transformado la materia prima en bienes de consumo o servicios maravillosos; pero también existen algunas sociedades que se adueñan o hacen mal uso de los recursos naturales, mientras que otros tienen poco acceso o simplemente no lo tienen.

e. El contexto geográfico en la vida económica del poblador andino

- La geografía andina peruana es de altísima potencialidad turística y colorido maravilloso paisajístico en su morfología, hidrografía, clima, flora y fauna; además de por su espectacular y majestuosa presencia de nevados, picachos y cordilleras, admirados y visitados por turistas peruanos y extranjeros.
- En el medio geográfico se desarrolla la minería como actividad económica primaria o extractiva; en la medida de su explotación y sostenible, contribuye en la generación del empleo y mejoramiento de la calidad de vida del poblador andino.
- El medio geográfico heterogéneo permite el desenvolvimiento de la actividad agrícola extensiva, y en algunas zonas la agricultura intensiva, base indispensable de la subsistencia de la población andina.
- El medio geográfico es el escenario de la actividad pecuaria que permite la diversificación de la crianza de animales, que contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del poblador andino.
- El sistema de alimentación del poblador andino es diversificado y se está en base a la producción y productividad que se da en el medio geográfico.
- La tecnología andina está íntimamente relacionada al entorno geográfico y al sistema económico (agricultura y ganadería), destacándose el procesamiento del tocos, moray, caya, chuño, carne deshidratada, pirwa, wayunka, textilera, cerámica, curtiembres, sistema de riego y guardado ecológico de productos.
- Motivado por el medio geográfico y la tradición, el poblador andino aún mantiene vigente el sistema truecal de productos o especies (intercambio de productos o especies entre poblaciones de zonas geográficas diferentes).

f. El contexto geográfico en la vida educativa del poblador andino

- En los caseríos, villorrios, estancias, pueblos, centros poblados y comunidades campesinas de las zonas andinas, persiste la práctica de educación para el trabajo, difundida y desarrollada desde los espacios sociales, comunales y educativos.
- La educación social familiar es desarrollada y difundida desde la práctica misma. Los padres y los abuelos son los primeros maestros que enseñan a los hijos y a los nietos, a desempeñarse en las labores agrícolas, ganaderas, domésticas y de

pastoreo; así como en el cuidado de los hermanos menores; y en la práctica de valores como la responsabilidad, el respeto, la honradez, la verdad, la lealtad, la justicia, la identidad, y el amor al trabajo.

- La educación social-comunal es desarrollada y difundida desde los espacios comunales, en los que se enseña a los hijos y vecinos de la comunidad a

identificarse con la vecindad y la comunidad, a participar en las faenas comunales, a desempeñar funciones y practicar los principios ético y morales.

- La educación social institucional es desarrollada y difundida desde los espacios institucionales educativos, comunales, ronderiles, sociales, judiciales, religiosas y deportivos.



Discusión

La hipótesis planteada, que a la letra dice: “El contexto geográfico influye en el carácter y en la vida sociocultural del poblador andino”, queda validada a través de la exposición de los resultados de la investigación, y corroborada con los resultados de la aplicación de los diarios de campo y fichas estructuradas de observación en las zonas andinas de la provincia de Huánuco. De esta manera, se demuestra fehacientemente que el contexto geográfico, conformado por las regiones naturales, pisos ecológicos, orografía, climatología, fauna, flora e hidrografía, constituyen la base fundamental del desenvolvimiento dinámico de la vida social, cultural, psicológica, religiosa, económica y educativa del hombre andino. La colectividad humana, en su constante interacción con su entorno, va transformando y modificando el medio natural, para la satisfacción de sus necesidades primarias o secundarias. Por otro lado, la misma sociedad influye negativamente en el medio geográfico (contaminación ambiental). Este puede ser, en ese sentido, la base del desarrollo o subdesarrollo, aunque en ello intervienen otras variables (sistema de gobierno, políticas públicas, tecnología, investigación, talento humano, capital financiero). La Geografía, como

ciencia, estudia la interrelación del territorio, el paisaje, la región y el lugar dentro del dominio de la superficie terrestre, donde convergen y se relacionan los seres humanos con los restantes seres vivos y los elementos inanimados, lo que refleja el amplio campo de acción que posee la geografía (Cuadra, 2020, p. 33). Resultado similar reportó Bianchi (2014), quien, en uno de sus resultados sobre el cuidado del medio ambiente, dice:

Hay una tendencia de los estudiantes a la aprobación de sus profesores con MC y C, ellos estiman que el profesor ha demostrado cómo el paisaje cambia constantemente (82,8%) y eso lo aprendido en clases de geografía (78,5%), que el ser humano es un elemento del paisaje (79,6%), y este le sirve y lo respeta (76,3%)” (p.140)

Se coincide con este resultado, en el sentido de que efectivamente la sociedad humana forma parte del medio natural, pero no como un ser pasivo o inactivo, sino como un ser biológico, psicológico, sociológico, cultural y espiritual dinámico, que interactúa incesantemente en el medio geográfico, modificándolo y transformándolo para generar bienes materiales de uso, consumo o servicio. El medio geográfico y los fenómenos naturales también son fuentes de inspiración sociocultural, así como son retos y

desafíos del hombre andino. Castillo, Suárez & Mosquera (2016), señalan que:

la relación sociedad-naturaleza y medio ambiente, (...) ha estado caracterizada en los diferentes períodos históricos por relaciones de uso, apropiación, y manejo, que han trascendido las esferas económicas, sociales, políticas y culturales, así como las naturales que dan hoy cuenta de una crisis ambiental y social, resultado de las interacciones y de los conflictos que subyacen en ella. (p. 16)

Es cierto que el hombre es la especie más desarrollada del contexto geográfico y, como tal, históricamente se ha apoderado en forma lícita o ilícita para usufructuarla y convertirla en riqueza y para su desenvolvimiento social; pero también el hombre se ha convertido en uno de los depredadores más grandes en los últimos tiempos. Cruz (2014) destaca que:

más allá de las posturas políticas o teóricas (...), lo interesante aquí es la riqueza de las perspectivas con las que se abordan las relaciones espacio-sociedad. Estas se inscriben en una doble direccionalidad. La sociedad produce, crea el espacio, y el espacio colabora en reproducir una determinada estructuración social. La retroalimentación es constante; más que causas y efectos unidireccionales, se presentan procesos simultáneos (sociales y ecológicos), una co-evolución con transformaciones espaciales, adaptaciones a las mismas y bucles causales. (p. 9)

El espacio geográfico, convertido en un contexto sociocultural, es portador de una cultura identitaria condicionada por las peculiaridades físico-geográficas, socioeconómicas y culturales, que devienen en un proceso interactivo donde se construye una cultura propia, revelada en signos y significados, con marcada identidad, en un determinado momento histórico-concreto (Alejandre, 2018, p. 8). Los resultados a los que se han arribado tienen mucha coincidencia respecto a la relación e interrelación dicotómica espacio-sociedad y sociedad-espacio. El hombre se adapta a las condiciones de la naturaleza y la naturaleza influye en el carácter y en la vida sociocultural, en el desarrollo o subdesarrollo del hombre andino.

Conclusiones

- Las poblaciones de las zonas andinas (estancias, aldeas, caseríos, pueblos, comunidades y centros poblados) de la provincia de Huánuco forman parte ineludible de un contexto geográfico heterogéneo, en cuanto a regiones naturales, pisos ecológicos, topografía, climatología, fauna, flora, hidrografía; y, en su constante y permanente interacción con el espacio geográfico, se han adaptado y han desarrollado sus propios caracteres y características comunes en lo social, cultural, psicológico, religioso, económico y educativo, generando un sello y un prototipo cultural propio del hombre andino rural; así como sus propios niveles de desarrollo o subdesarrollo económico

social.

- El contexto geográfico, como escenario y hábitat del hombre, es la base fundamental e indispensable para el desenvolvimiento de la base económica (agricultura, ganadería, minería, industria, comercio, turismo y transportes) y la superestructura (filosófica, política, ideológica, social, cultural, educativa, psicológica, religiosa y deportiva).
- En el mundo andino, se mezclan lo social, cultural y religioso en armonía con la naturaleza y sus elementos.
- En el mundo andino, se da el proceso de la interculturalidad entre la población de las regiones naturales específicas (estancias, caseríos, aldeas, pueblos, comunidades y centros poblados).
- El hombre andino, en su constante interacción con el medio geográfico, va deteriorando la topografía, la hidrografía, la flora, la fauna y la atmósfera.
- La sabiduría popular y el espacio geográfico andino requieren su incorporación en el currículo nacional de EBR y en el Diseño Curricular Universitario para su desarrollo, y así forjar desde el Perú profundo, la identidad geográfica, social y cultural.

Agradecimiento

El agradecimiento y reconocimiento sincero a los líderes sociales, autoridades comunales y locales, directivos escolares, maestros y a la población de las zonas andinas de la provincia de Huánuco, por haber accedido al diálogo y por haber aportado información valiosísima, producto de sus experiencias y vivencias socioculturales cotidianas, en interacción constante con su contexto geográfico.

Fuente de financiamiento

La presente investigación estuvo financiada por los autores.

Contribución de los autores

Todos los autores participaron en todo el proceso de la investigación.

Conflicto de Interés

Declaramos no tener conflicto de interés.

Bibliografía

- Alejandre, S.N., Ortiz, M. & Izaguirre, R. (2018). La relación cultura geográfica-espacio geográfico en la formación de la identidad cultural. Cuba. Nadir: Rev. elect. geogr. Austral, Año 10 num. 1: enero – junio, 1-9. Recuperado de: <http://revistanadir.yolasite.com/resources/ARTICULO%20SUSEL%20ALEJANDRE%20NADIR.pdf>
- Bianchi, R. (2014). El paisaje integrado, elemento central de acción didáctica en la enseñanza de la Geografía. En caso de Chile. [Tesis]. Universidad de Barcelona. Programa de Doctorado en geografía, Planificación

- Territorial y Gestión Ambiental. Departamento de Geografía Física y Análisis Geográfico Regional. Barcelona. Recuperado de: https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/286833/RBP_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Beltrán, L.C. (2014). La geografía y las prácticas culturales en la enseñanza del turismo. *Gestión Turística*, núm. 22, julio-diciembre, pp. 15-26. <http://www.redalyc.org/pdf/2233/223353234003.pdf>
- Castillo, A. Y., Suárez, J. H., & Mosquera, J. (2017). Naturaleza y sociedad: relaciones y tendencias desde un enfoque eurocéntrico. *Luna Azul*, 44, x-x. DOI: 10.17151/luaz.2017.44.21. Recuperado de: <http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php/english-version/242-naturaleza-y-sociedad-relaciones-y-tendencias>
- Cruz, B. (2014). Las relaciones entre sociedad, espacio y medio ambiente en las distintas conceptualizaciones de la ciudad. *Estudios demográficos y urbanos*, 29(1). Recuperado de: <https://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1459/1685>
- Cuadra, D. E. (2020). Geografía y geógrafos del siglo XXI: horizontes y perspectivas. *Huellas*, 24(1). Argentina: Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/view/4182>
- Lobera, J. (2011). Sociedad y medio ambiente: cosmovisiones, límites y conflictos. *Boletín ECOS*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Investigador del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset (IUIOG). Recuperado de: https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Conflictos_socioecologicos/Especial-WEB/sociedad_medio%20ambiente_conflictos_P.%20LOBERA.pdf
- Lugo, I. & Rodríguez, M. A. (2018). *Megadiversidad e identidad nacional*. Lima: Letra Muerta.
- Mallqui, A. (2001). *Nuestra identidad Perú*. Lima: Edit. Edigraber.
- Pulgar, J. (1987). *Geografía del Perú. Ocho Regiones Naturales*. Lima.
- Toro, F. J. (2011). *Crisis ecológica y geografía. Planteamientos y propuestas en torno al paradigma ecológico – ambiental [Tesis doctoral]*. Universidad de Granada. Departamento de Análisis Geográfico Regional y Geografía Física. Programa de Doctorado: El Análisis Geográfico en la Ordenación del Territorio. Granada. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/18425/19892147.pdf;jsessionid=F75C42FEEE53B38553CA0A3524D79E5F?sequence=1>
- Varallanos, J. (2009). *Historia de Huánuco*. Huánuco: Empresa Periodística Perú. Editor Hevert Laos Visag.



Estrategias cotidianas para la producción de textos narrativos

Daily strategies for the production of narrative texts

Percy Cámara-Acero^{1,a,*}, Silvia O. Marquez-Zevallos^{1,b,%}

¹Universidad de Huánuco, Perú

E-mail, ^apca_73_61@hotmail.com, ^bsilviaestrellita20@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1583-3895>, <https://orcid.org/0000-0002-4813-6236>

Recibido: 14/07/2019, Aceptado: 10/12/2019, Publicado: 30/01/2020

Resumen

La producción de textos narrativos debe ser una práctica constante en los estudiantes; sin embargo, estos tienen dificultades por desconocer estrategias que les permitan redactar con facilidad. Por esta razón, el trabajo de investigación tuvo como objetivo demostrar la influencia de la aplicación de las estrategias cotidianas para la producción de textos narrativos. El método utilizado fue el inductivo deductivo y el analítico sintético; el nivel de investigación fue experimental, de tipo aplicado y diseño cuasi experimental. La población estuvo constituida por 270 estudiantes; la muestra fue de tipo no probabilístico, sin normas o circunstancial. Con 30 estudiantes del 5.º "A" (grupo experimental) y 5.º "B" (grupo control), con la aplicación de la preprueba y postprueba. En el primer grupo, se aplicó las estrategias cotidianas; y, en el segundo, el enfoque convencional. Mediante el resultado de la postprueba, se pudo determinar la influencia de la estrategia; puesto que, el 80 % de los estudiantes del grupo experimental se encuentra en logro previsto y el 20 %, en logro destacado, respectivamente. En conclusión, las estrategias cotidianas influyen significativamente en la producción de textos narrativos, generando en los estudiantes aprendizaje significativo.

Palabras clave: situación personal, situación contextual, situación literaria.

Abstract

The production of narrative texts; it must be a constant practice in the students; However, they have difficulties for not knowing strategies that allow them to write easily. For this reason, the research work aimed to demonstrate the influence of the application of everyday strategies for the production of narrative texts. The method used was the deductive inductive and the synthetic analytical; which corresponded to the level of experimental research, applied type and quasi-experimental design. The population consisted of 270 students; The sample was non-probabilistic, non-standard or circumstantial sampling with 30 students from the 5th "A" (experimental group) and 5th "B" (control group), with the application of the pretest and posttest. In the first group, daily strategies were applied; and in the second, the conventional approach. Through the result of the post test, the influence of the strategy could be determined; since 80% of the students in the experimental group are in expected achievement and 20% in outstanding achievement respectively. In conclusion, everyday strategies significantly influence the production of narrative texts, generating meaningful learning for students.

Keywords: personal situation, contextual situation, literary situation.



Introducción

Los estudiantes presentan complicaciones al producir textos, en especial cuando se trata de los textos narrativos; prueba de ello es la sintaxis que presentan, la unidad y sentido del argumento; les hace falta escribir con propiedad idiomática, usando estrategias adecuadas que les permitan escribir con facilidad y propiedad. Nuestro tema de investigación es sobre las estrategias cotidianas en la producción de textos narrativos en los estudiantes; concordante a estudios similares como: “La gramática textual y la repercusión en el proceso comunicativo...”; en la que se concluye que la aplicación de la gramática textual en la enseñanza aprendizaje permite una comunicación óptima; asimismo, “Estrategias didácticas del nuevo enfoque pedagógico y logro de competencias básicas...”; donde se demuestra que los docentes que tienen un buen dominio de estrategias didácticas influyen positivamente en el logro de sus competencias de sus estudiantes:

Los organismos administradores, públicos o privados, pero también los autores individuales, tienen el deber de hacerse entender, mientras que los administrados tienen el derecho de poder comprender lo que necesitan para desenvolverse en la sociedad moderna. [...] La democracia se fundamenta precisamente en la facilidad de comunicación entre la ciudadanía. (Cassany, 1998, p. 26)

La razón de nuestra investigación se debe a los malos resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones nacionales e internacionales y por el bajo nivel de competencia comunicativa (comprensión lectora y producción de textos); problema que también se manifiesta en los estudiantes de educación básica. La producción de textos:

Es un proceso cognitivo complejo en el cual intervienen un conjunto de habilidades mentales (atención, comprensión, análisis, creatividad, abstracción, etc.) que buscan transformar el lenguaje en un texto escrito coherente. No debemos perder de vista que este texto creado es un producto comunicativo, por ello debe responder a las características del sector. (Arias, 2005, p. 172)

El problema consiste en investigar: ¿Cuál es la influencia de la aplicación de las estrategias cotidianas en la producción de textos narrativos en los estudiantes del quinto grado de secundaria?; planteándose como hipótesis: Si aplicamos las estrategias cotidianas se influye positivamente en la producción de textos narrativos; y el objetivo: demostrar la influencia de la aplicación de las estrategias cotidianas en la producción de textos.

Nuestra investigación contribuye al desarrollo de la ciencia de la educación; desarrollando estrategias que conllevan a la mejora de la competencia comunicativa (lingüística del texto y la gramática del texto), mediante

nuestro programa experimental que promueve la producción de textos:

La forma cómo debe producir textos narrativos en la escuela, para lo cual se debe considerar los momentos y tener presente que la producción de textos es en base a situaciones reales de la vida: planificación, textualización, revisión, redacción final y edición. (Maqueo, 2005, pp. 259-303).

En los resultados obtenidos se evidencian la superioridad del grupo experimental en relación al grupo control, en lo referido a la producción de textos narrativos. El enfoque comunicativo puede considerarse la vertiente pedagógica en la que se ha concretado “la organización nocional-funcional de los elementos gramaticales de una lengua” (Bestard, 1994, p. 65). Este enfoque da lugar a diversos métodos de trabajo, en los cuales hay un elemento común: el aprendizaje orientado al uso comunicativo del lenguaje y no a la forma. Como características generales, su objetivo fundamental: la competencia comunicativa, lo cual supone adquirir el conocimiento y la habilidad para el uso de la lengua con respecto a diferentes aspectos: saber si algo es formalmente posible, si es viable y/o apropiado en relación con el contexto, etc.”.

Mediante el resultado de la postprueba, se pudo determinar la influencia de la aplicación de la situación personal en la producción de textos narrativos. El enfoque comunicativo puede considerarse la vertiente pedagógica en la que se ha concretado la organización nocional-funcional de los elementos gramaticales de una lengua (Bestard, 1994, p. 65).

Después de describir la influencia de la aplicación de la situación contextual en la producción de textos narrativos, se evidencian cuando 24 estudiantes del grupo experimental se ubican en logro previsto; mientras que 25 estudiantes del grupo control en inicio:

La finalidad fundamental del área es mejorar la capacidad y el desempeño comunicativo de los estudiantes o los niveles de competencia y actualización. Esto se logra incentivando a los estudiantes a producir sus propios textos narrativos, tanto orales como escritos, en el contexto de situaciones próximas a ellos: como las personales, las del hogar, las de los amigos, la de la propia institución educativa, la de la comunidad; y también anticipándoles aquellas en las que se insertarán en el futuro inmediato: el trabajo, la universidad, etc.” (Chomsky, 1974, p. 28):

Luego de haber aplicado la prueba de hipótesis tenemos indicios suficientes que nos permiten mostrar la influencia de la aplicación de la situación literaria en la producción de textos narrativos en el grupo experimental, ya que es mayor en comparación a aquellos estudiantes del grupo control; por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. “Toda una serie de realidades extralingüísticas están involucradas en el aprendizaje de la lengua y al mismo tiempo forman parte importante de

ella” (Cassany, 1998, p. 134).

De la comparación de los resultados de la postprueba del GE y GC; se muestran diferencias sustanciales evidenciando mayor nivel de aprendizaje en el grupo experimental:

La forma cómo se debe producir textos en la escuela, para lo cual se debe considerar los momentos (planificación, textualización, revisión, redacción final y edición) y tener presente que la producción de textos es en base a situaciones reales de la vida. (Maqueo, 2005, p. 126)

Las dificultades encontradas durante el proceso de investigación son los recursos económicos, pocos profesionales disponibles y el tiempo reducido; además se sugiere a los docentes y a los directores evaluar la práctica pedagógica de los docentes en relación con la aplicación de las estrategias cotidianas y el uso de metodologías diversas; para determinar su influencia en el aprendizaje.

Marco Teórico

El enfoque comunicativo

“El enfoque comunicativo puede considerarse la vertiente pedagógica en la que se ha concretado la organización noción-funcional de los elementos gramaticales de una lengua” (Bestard, 1994, p. 65). Este enfoque da lugar a diversos métodos de trabajo, en los cuales hay un elemento común: el aprendizaje orientado al uso comunicativo del lenguaje y no a la forma. Como características generales, su objetivo fundamental: la competencia comunicativa, lo cual supone adquirir el conocimiento y la habilidad para el uso de la lengua con respecto a diferentes aspectos: saber si algo es formalmente posible, si es viable y/o apropiado en relación con el contexto, etc.

“Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media: comprensión, análisis y construcción”, expresa que:

El objetivo fundamental del enfoque comunicativo es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, entendida esta como competencia lingüística (habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos), competencia socio-lingüística (habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto), competencia discursiva (habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso con este como un todo) y competencia estratégica (habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación). (Roméu, 1920, P. 12)

Es decir, en el enfoque comunicativo la práctica del lenguaje ha de estar contextualizada y debe implicar a los alumnos personalmente. Se parte del principio de que tanto las palabras como las frases son más fáciles de aprender y recordar si son significativas y están dentro de

un contexto.

Al abordar este enfoque es necesario examinar las categorías con las que opera y que se revelan en el proceso de comprensión, análisis y comprensión de textos.

Posición comunicativa

Considera la función fundamental del lenguaje que es comunicarse, es decir, intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias en situaciones comunicativas reales, haciendo uso de temáticas significativas e interlocutores auténticos. Se enfatiza la importancia del hecho comunicativo en sí mismo, pero también se aborda la gramática y la ortografía, con énfasis en lo funcional y no en lo normativo.

Posición textual

Se trata de la concordancia con la lingüística del texto que lo considera como unidad lingüística de comunicación. En este sentido también se propone el uso prioritario de textos completos; esto quiere decir que cuando sea necesario trabajar con palabras, frases o fragmentos para fortalecer alguna de las destrezas de comprensión o producción textual, debe asegurarse la relación de interdependencia con un texto. Se debe tener presente los diversos tipos de textos, en variadas situaciones de comunicación con distintos interlocutores, y en permanente reflexión sobre los elementos de la lengua.

Estrategias cotidianas

Tradicionalmente, la enseñanza de la lengua se limitaba a impartir conocimientos gramaticales, entendiendo que con ellos se podía alcanzar la práctica correcta. En la actualidad, se prefiere partir del análisis de los diversos usos de la lengua para deducir las reglas que la rigen, haciendo hincapié en la capacidad del estudiante de realizar una serie de procesos cognitivos, lingüísticos y sociales de manera más autónoma.

Las estrategias cotidianas buscan desarrollar las habilidades lingüísticas del estudiante, antes que informarle meramente sobre el funcionamiento del lenguaje. Haciendo un símil con la informática, se podría decir que se trata de enseñar a manejar la computadora y no cómo ella está estructurada internamente. A este último tipo de conocimiento solo se accederá cuando sea absolutamente indispensable para un mejor empleo de la lengua y para contribuir a formar el criterio lingüístico del estudiante.

En este sentido, no debe descartarse un cierto grado de normatividad en la enseñanza, manteniendo, por supuesto, la suficiente flexibilidad y amplitud a la hora de juzgar las variantes de uso consideradas de poco prestigio. (No es necesario remarcar que en este punto el docente tiene una extraordinaria responsabilidad). Sin embargo, la enseñanza de la lengua no debe limitarse a la

comprensión y el análisis de las situaciones comunicativas. Es necesario, además, que los estudiantes tengan una participación activa en el proceso, con vistas a hacer de ellos unos usuarios competentes.

La finalidad fundamental del área es mejorar la capacidad y el desempeño comunicativo de los estudiantes o los niveles de competencia y actualización (Chomsky 1974, p. 38).

Esto se logra incentivando a los estudiantes a producir sus propios textos, tanto orales como escritos, en el contexto de situaciones próximas a ellos: como las personales, las del hogar, las de los amigos, la de la propia institución educativa, la de la comunidad; y también anticipándoles aquellas en las que se insertarán en el futuro inmediato: el trabajo, la universidad, etc.

...se escribe aun cuando no se pretenda hacer literatura. Escribir es una práctica comunicativa que se realiza en situaciones concretas y de acuerdo con diferentes propósitos, como elaborar una lista de compras, por ejemplo. Por otro lado, como se puede observar, en la vida diaria, los actos de leer, escribir, escuchar y hablar suelen aparecer estrechamente relacionados. Estas habilidades son ejercidas alternativamente por los individuos según las circunstancias en las que se encuentren..." (MINEDU 2007; pp. 4-9).

Se propone, por ello, una serie de cambios, aun en la dinámica del aula, para acercarle mejor a un modelo semejante al de un taller de lenguaje. De este modo los estudiantes hablarán, opinarán, se escucharán, escribirán y leerán permanentemente, y el docente ejercerá una función más cercana a la de un mediador de los aprendizajes.

Estas estrategias cotidianas en la enseñanza de la lengua obedecen también a la aparición de las llamadas teorías modernas de aprendizaje.

Se ha demostrado con bastante claridad que, para que se produzca cualquier tipo de aprendizaje real, debemos partir de los conocimientos que ya tenemos sobre el tema. Efectivamente, en la actualidad, hay consenso en señalar que el aprendizaje que no tiende un puente entre lo que se va a conocer y los conocimientos previos de los estudiantes es ineficaz, pues se tiende a olvidar pronto.

A diferencia de la enseñanza tradicional que ve al estudiante como un "científico solitario", es decir, una persona que debe actuar en su medio ambiente, observar sus resultados y, luego, a través de la reflexión, ajustar sus conocimientos y prácticas a las nuevas situaciones que se le presentan; las estrategias cotidianas de aprendizaje le reconocen una mayor importancia a la interacción del sujeto con el grupo. La escritura cumple una función comunicativa en situaciones reales: propósito, destinatario, apropiación y valoración; porque el profesor debe tener en cuenta todo un marco de referencia (contexto) y

evitar limitar la producción de textos a formas estereotipadas, tales como "Mis vacaciones" o "Llegó la primavera" (Graves 1983, p. 89).

Hay dos razones para estimular el aprendizaje compartido. La primera es que "un grupo de personas que trabajan juntas pueden elaborar un conocimiento de un grado superior al que puede construir cada uno de los individuos que integran el grupo si actúa por separado". En segundo lugar, agregan, "los individuos que trabajan con otros más informados pueden tomar prestado el conocimiento que estos últimos tienen de los ejercicios y de las idas que les permitirán actuar con éxito" (Wray, 1997, p. 31).

Las estrategias cotidianas se apoyan, en gran medida, en los postulados de Lev Vygotsky sobre la Zona de desarrollo próximo, para defender la interacción en el aprendizaje. Este concepto responde a la brecha que existe entre lo que un sujeto puede realizar en colaboración con los demás y lo que puede realizar solo. De allí que se afirme que todo aprendizaje se produce dos veces: una en el plano social y otra en el individual.

El aprendizaje está situado en un contexto; esta es una de las ideas que ha cobrado mayor importancia en los últimos años, pues permite explicar una de las situaciones más típicas del aprendizaje: ¿cómo un estudiante que escribe sin faltas de ortografía en un dictado, luego no es capaz de escribir un resumen con sus propias palabras sobre un cuento que leyó hace poco?, ¿por qué alguien puede llegar a ser un exitoso comerciante, a pesar de que en la escuela era un mal estudiante de matemática?

Todo aprendizaje se produce en un contexto determinado. Por lo tanto, las capacidades que se desarrollan para enfrentar determinadas situaciones no necesariamente son las mismas que se requieren para otras situaciones. Por ello, es importante ofrecer la mayor variedad y cantidad de experiencias y situaciones de aprendizaje para que los estudiantes tengan necesidad de emplear diversos recursos y estrategias para enfrentarlas.

La lengua es el medio que utilizamos cotidianamente para todo tipo de interacciones: con ella discutimos, hacemos amistades, trabajamos, nos divertimos, aprendemos, comunicamos nuestros sentimientos, etc.

Por ello, el aprendizaje de la lengua en la institución educativa debe producirse a través de un intercambio y una producción similar a la de ese entorno social. Igualmente, todos aquellos productos culturales que se transmiten a través de la lengua (canciones, literatura, cine, teatro, radio, televisión, etc.) pueden utilizarse como materiales didácticos, ya que contribuyen a ensanchar las perspectivas culturales de los estudiantes y su nivel de integración social.

"Toda una serie de realidades extralingüísticas están involucradas en el aprendizaje de la lengua y al mismo

tiempo forman parte importante de ella” (Cassany, 1998, p. 92).

Las situaciones reales de comunicación utilizadas como medio de aprendizaje de la lengua permiten articular las necesidades y demandas sociales a las que se ven sometidos los estudiantes con sus saberes y con el conocimiento resultante de la reestructuración de sus esquemas mentales.

Situación personal

Es la situación comunicativa donde los mensajes se estructuran de acuerdo a la intención personal y/o experiencias personales propias; se es capaz de escribir en relación a lo que nos sucede: anécdotas, sueños, juegos, alegrías, tristezas, diario de vida, etc. Se adapta el discurso al desarrolla comunicativo del mundo interno y personal; donde el protagonista es la persona misma. “Con la psicología social culturalista señala que la actividad mental es el resultado de la cultura y las relaciones sociales que le brindan al alumno para su adecuada relación con los demás” (Vygotsky, 1981, p. 209).

Situación contextual

Es la situación comunicativa donde los mensajes se estructuran de acuerdo a la intención social en interacción con sus pares; se es capaz de escribir en relación a los sucesos y acontecimientos que se suscitan: asambleas, trabajos, fiestas patronales, aniversarios, sembríos, campeonatos, ferias, etc. Se adapta el discurso al desarrolla comunicativo del mundo social; donde los protagonistas pueden ser otras personas. “Los sujetos por el hecho de ser organismos biológicos activos están en una permanente interacción con el medio, lo cual les permite lograr un conocimiento de los objetos externos, del sujeto y de las relaciones entre él y el objeto” (Piaget, 1972, p. 198).

Situación literaria

Es la situación comunicativa, donde los mensajes se estructuran de acuerdo a la intención literaria en interacción con el medio donde se desarrolla el aprendizaje; se es capaz de escribir en relación a la literatura oral existente en la zona: cuentos, leyendas, mitos, etc. Se adapta el discurso al desarrolla comunicativo del mundo real; donde los protagonistas pueden ser otras personas incluso imaginarias o inexistentes.

De acuerdo al:

aprendizaje significativo, indica que la esencia del aprendizaje reside en que las ideas que se expresan de manera simbólica son relacionadas de manera no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe o conoce. Afirma que cuanto más activo sea el proceso, más significativos y útiles serán los conceptos asimilados. (Ausubel, 1983, pág. 89).

Producción de textos narrativos

Consiste en elaborar textos con el fin de expresar lo que sentimos, pensamos o deseamos comunicar. Esta capacidad involucra estrategias de planificación, de textualización, de corrección, revisión y edición del texto. También incluye estrategias para reflexionar sobre lo producido, con la finalidad de mejorar el proceso. Los conocimientos previstos en el área son un soporte para desarrollar las capacidades comunicativas; por lo tanto, su tratamiento se realizará a partir de situaciones de interacción comunicativa y no de manera descontextualizada. Solo con fines pedagógicos, tales conocimientos se han organizado en discurso oral, técnicas de lectura y teoría del texto, gramática y ortografía, lenguaje audiovisual y literatura. En el proceso de programación y en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, las capacidades, las actitudes y los conocimientos se desarrollan en forma articulada. Los conocimientos gramaticales y ortográficos permiten reflexionar sobre la lengua y se abordan siempre y cuando su explicación sea necesaria para solucionar los problemas y dificultades que surjan en la comprensión o producción de textos. El lenguaje audiovisual se aborda como respuesta a la cultura de la imagen, que ha modificado las formas de relación social, y al uso, cada vez más generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual demanda un comportamiento reflexivo y crítico sobre sus efectos y su uso en beneficio de la comunidad. La literatura se revalora como expresión máxima del lenguaje y como producto estético y cultural fundamental en una sociedad. Su finalidad es poner al estudiante en contacto directo con el texto literario, con el fin de estimular el goce estético, la curiosidad intelectual y la formación humanística.

Enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica; habla sobre: “La forma cómo se debe producir textos narrativos en la escuela, para lo cual se debe considerar los momentos y tener presente que la producción de textos es en base a situaciones reales de la vida” (Maqueo, 2005, pp. 259-303).

Planificación: Se elige el tema a tratar, luego se delimitan las ideas para luego seleccionarlas.

Textualización: Se procede a redactar el primer borrador.

Revisión: Se mejora el contenido organizando el estilo, la coherencia y cohesión, y considerando los marcadores de organización textual.

Redacción final: Reescribir corrigiendo los errores.

Edición: Dar a conocer el texto a diferentes lectores por diversas vías.

Material y métodos

En la investigación se utilizó el tipo de investigación aplicada, nivel experimental y diseño cuasi experimental. La población estuvo constituida por los 270 estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa "Illathupa" de Huánuco; para determinar la muestra, hemos empleado el muestreo no probabilístico sin normas o circunstancial, en razón de que fue el investigador quien eligió de manera voluntaria o intencional la muestra, que estuvo constituido por 60 estudiantes; 30 para el Grupo Experimental y 30 para el Grupo Control.

Para la recolección de los datos se empleó la técnica de la observación, con su instrumento guía de producción textual, consistente en la recopilación de información de los indicadores correspondiente a la variable dependiente, dicho instrumento se aplicó tanto al grupo experimental como al grupo control. Para estimar los estadígrafos se usó la estadística inferencial y descriptiva y para la contrastación de la hipótesis se aplicó la prueba de hipótesis. Se calculó la media, mediana y moda; la desviación típica o estándar, varianza y coeficiente de variación de los datos agrupados de acuerdo a la escala valorativa del currículo nacional (CN). Se aplicó la "t" de Student, debido a que el tamaño de la muestra en los grupos experimental y control fueron menores de 30 estudiantes.

Conclusiones

1. Mediante el resultado de la postprueba se pudo determinar la influencia de la aplicación de la situación personal en la producción de textos narrativos; puesto que, el 80 % de los estudiantes del grupo experimental se encuentran en logro previsto y el 20% en logro destacado respectivamente. En consecuencia; los estudiantes, durante el proceso de aprendizaje de la producción de textos narrativos adquirieron conocimientos significativos.
2. Luego de haber aplicado la prueba de hipótesis tenemos indicios suficientes que nos permiten mostrar la influencia de la aplicación de la situación literaria en la producción de textos narrativos en el grupo experimental, ya que es mayor en comparación a aquellos estudiantes del grupo control; donde, el valor de $t_{cal.} = 14$ es mayor significativamente respecto a la $t_{crít.} = 1,67$; por lo que, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.
3. De la comparación de los resultados de la post prueba del GE y GC, percibimos que 24 estudiantes del grupo experimental se ubican en logro previsto; mientras que 25 estudiantes del grupo control se ubican en el nivel inicio; por lo que, se muestran diferencias sustanciales evidenciando mayor nivel de aprendizaje en el grupo experimental.
4. Los resultados del presente trabajo de investigación, determinaron el nivel de efectividad de la aplicación de las estrategias cotidianas en el desarrollo de la

producción de textos narrativos, tal como se demuestra en la prueba de hipótesis.

Fuente de financiamiento

La presente investigación estuvo financiado por los autores.

Contribución de los autores

Todos los autores participaron en todo el proceso de la investigación.

Conflicto de Interés

Declaramos no tener conflicto de interés.

Referencias bibliográficas

- Arias, I. (2005). Desarrollo de habilidades comunicativas. UNMSM. Lima. Ediciones Prolic, Facultad de Educación.
- Ausubel, D. (1983). Psicología Educativa, un punto de vista cognitivo, México: Trillas.
- Bestard, M. (1994). Análisis sobre: El enfoque comunicativo textual.
- Cassany, D. (1988). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, Paidós.
- Cassany, D.I. (1998). Enseñar lengua. Barcelona. Editorial Graó.
- Chomsky, N. (1977). El lenguaje y su entendimiento.
- Guadez, P. (1983). Como Valorar la Calidad de la Enseñanza. Buenos Aires: Editorial Cultural Centroamericana.
- Maqueo, A. (2005). Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. México: Limusa,.
- Ministerio de educación (2007). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Perú.
- Piaget, J. (1972). Psicología y Pedagogía. Barcelona: Tercera Edición.
- Vygotsky, L. (1981). La Génesis de las funciones mentales superiores. Barcelona.
- Wray, D. (1997) Aprender a leer y escribir textos de información. Madrid: Ediciones Morata.



Eficiencia del uso del estilo de aprendizaje “ARTP” en el aprendizaje significativo

Efficiency of use of the “artp” learning style in significant learning

Fredi Sotomayor-Herrera^{1,a,*}

¹Institución Educativa Privada San Vicente de la Barquera, Huánuco, Perú

E-mail, ^afredisotomayor@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8620-7314>

Recibido: 20/10/2019, Aceptado: 18/12/2019, Publicado: 30/01/2020

Resumen

El trabajo de investigación tuvo como objetivo: determinar el grado de efectividad del Programa “ARTP” en el Aprendizaje Significativo del Área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Integrada Privada San Vicente de la Barquera de Huánuco – 2019; para ello, se hizo uso del diseño cuasi experimental con pretest y posttest; la muestra estuvo constituida por un total de 52 estudiantes, divididos en dos secciones: “A” y “B”; ambas con 26 estudiantes respectivamente. La primera representa al grupo experimental y la segunda al grupo control. Se aplicó un cuestionario (pretest) a ambos grupos, luego se hizo el tratamiento respectivo solo al grupo experimental y finalmente se aplicó un cuestionario (posttest) a ambos grupos, de esta manera se pudo determinar la efectividad del Programa ARTP en el Aprendizaje Significativo de los estudiantes. En cuanto a los métodos de investigación, se utilizaron tanto los métodos lógicos (deductivo, inductivo, analítico – sintético) como los métodos empíricos (observación y experimentación). El Programa “ARTP” mejora el nivel de Aprendizaje Significativo del Área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Integrada Privada San Vicente de la Barquera de Huánuco -2019, tal como se evidencia con los porcentajes obtenidos. Existe una correlación significativa de 0.69 entre las variables: Programa ARTP y Aprendizaje Significativo; lo cual resulta muy positivo desde todo punto de vista, ya que se valida la hipótesis planteada.

Palabras clave: programa artp, aprendizaje significativo, estilo, activo, reflexivo, teórico, pragmático.

Abstract

The research work aimed to: determine the degree of effectiveness of the "ARTP" Program in Meaningful Learning in the Area of Personal Development Citizenship and Civics of students at the secondary level of the Private Integrated Educational Institution San Vicente de la Barquera de Huánuco - 2019, for this, the experimental quasi design was used with pretest and posttest; The sample consisted of a total of 52 students, divided into two sections: "A" and "B"; both with 26 students respectively; the first represents the experimental group and the second the control group. A questionnaire (pretest) was applied to both groups, then the respective treatment was made only to the experimental group and finally a questionnaire (posttest) was applied to both groups, in this way the effectiveness of the ARTP Program in the Significant Learning of the students. Regarding research methods, both logical methods (deductive, inductive, analytical - synthetic) and empirical methods (observation and experimentation) were used. The "ARTP" Program improves the Level of Significant Learning in the Area of Personal Development Citizenship and Civics of students at the secondary level of the Private Integrated Educational Institution San Vicente de la Barquera de Huánuco -2019, as evidenced by the percentages obtained. There is a significant correlation of 0.69 between the variables: ARTP Program and Significant Learning; which is very positive from all points of view, since the hypothesis is validated.

Keywords: ARTP program, meaningful learning, style, active, reflective, theoretical, pragmatic.



Introducción

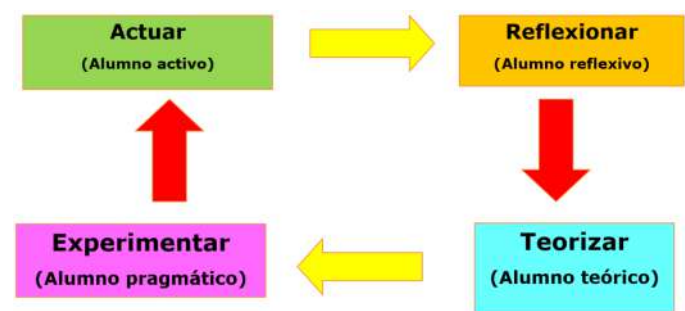
El programa ARTP constituye un estilo de enseñanza muy importante, porque busca educar al estudiante de manera integral, inculcándole al estudio del área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica de manera **activa, reflexiva, teórica y pragmática**, de esta forma se dará el aprendizaje significativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa Integrada Privada San Vicente de la Barquera”.

El programa ARTP está orientado al desarrollo integral del educando, al conocimiento de sí mismo y a la interacción con otros de manera constructiva. Promueve en los púberes y adolescentes, el aprendizaje significativo, siendo este activo, reflexivo, teórico y pragmático. Para este fin, resulta indispensable asumir el desarrollo personal ligado al influjo del desarrollo familiar, por lo que es necesario el afianzamiento de vínculos y el acrecentamiento de su trascendencia. Busca fortalecer las potencialidades y logros como apoyo para el desarrollo de su personalidad y la reflexión sobre el sentido de la vida, abordando también aspectos referidos a su sexualidad, el ocio productivo, la cultura de prevención y el desarrollo metacognitivo, para aprender a aprender y aprender a pensar. **La inserción del programa ARTP enfatiza la participación crítica y creativa, así como la solución de problemas y la toma de decisiones para afrontar situaciones relevantes** para ellos. Además, va a permitir afrontar la satisfacción de necesidades sustanciales propiciando la continua práctica del programa ARTP, ya que como consecuencia va traer el aprendizaje significativo en el área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica.

La razón principal que me llevó a la realización del presente trabajo, fue la indiferencia de los estudiantes, con respecto al Área de Desarrollo personal Ciudadanía y Cívica, por considerarla como un área secundaria, o sea, sin importancia; por consiguiente, me vi en la imperiosa necesidad, como docente, de buscar una metodología adecuada para tal fin; en este sentido, me permití plantear el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es el nivel de efectividad del Programa “ARTP” en el Aprendizaje Significativo del Área de Desarrollo personal Ciudadanía y Cívica de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Integrada Privada San Vicente de la Barquera de Huánuco? Los problemas específicos son: ¿Cuál es la efectividad del Programa “ARTP” en el Aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones? por lo tanto al haber explicitado el problema formulé la hipótesis: el Programa “ARTP” mejora el nivel de Aprendizaje Significativo del Área de Desarrollo personal Ciudadanía y Cívica de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Integrada Privada San Vicente de la Barquera de Huánuco; las hipótesis específicas son: el Programa “ARTP” mejora el nivel de Aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones del Área de

Desarrollo personal Ciudadanía y Cívica de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Integrada Privada San Vicente de la Barquera de Huánuco.

El Programa ARTP constituye una estrategia metodológica basada en cuatro fases o etapas de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático; es decir, que, si un alumno pasa por estas fases, su aprendizaje es sin duda significativo, porque él se convierte en el principal protagonista del mismo y esto conlleva a que se consolide y tenga una educación integral. En el presente artículo, podemos advertir que el Programa ARTP, por la efectividad que tiene se constituye en una alternativa muy eficiente, ya que puede adaptarse a cualquier área del Diseño Curricular y por consiguiente convertirse en una alternativa viable en la solución de la problemática educativa que desde ya es multifactorial.



Beltrán, J. (1993) Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid: Síntesis, S.A.

El modelo de estilos de aprendizaje ARTP supone que para aprender algo debemos trabajar o procesar la información que recibimos. Sin ningún problema, podemos partir:

- De una experiencia directa y concreta: **alumno activo**.
- O bien de una experiencia abstracta, que es la que tenemos cuando leemos acerca de algo o cuando alguien nos lo cuenta: **alumno teórico**.

Las experiencias que tengamos, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando las elaboramos de alguna de estas dos formas:

- reflexionando y pensando sobre ellas: **alumno reflexivo**.
- experimentando de forma activa con la información recibida: **alumno pragmático**.

Según el estilo de aprendizaje ARTP, aplicado eficientemente, será muy óptimo el resultado de trabajar la información en cuatro fases: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. Resulta muy beneficioso para el alumno, ya que asimilará el aprendizaje de manera íntegra y será desde luego muy divertido el proceso de recepción, ya que por naturaleza es dinámico; por ello, se le sugiere a todos los profesores de las distintas áreas aplicar este estilo de aprendizaje como un medio eficaz para lograr las capacidades y competencias de los alumnos.

Materiales y métodos

La presente investigación tuvo como espacio de desarrollo a la Institución Educativa Integrada Privada "San Vicente de la Barquera", la misma que se constituyó en la población, conformada por un total de 346 estudiantes del nivel secundario; así mismo, se estableció la muestra, a través del muestreo no estratificado a criterio del investigador, tomando en cuenta las características de los mismos, la misma que estuvo constituida por un total de 52 estudiantes, distribuidos en dos secciones: "A" y "B". Ambos salones con 26 estudiantes, el primero corresponde al grupo experimental y el segundo al grupo control. Respecto a los materiales utilizados durante el desarrollo de este trabajo, fueron los papeles, bolígrafos, cartulinas, los documentos impresos de las diferentes sesiones de aprendizaje desarrolladas durante la aplicación del programa, cámara fotográfica, fichas, tanto de investigación como bibliográficas.

En principio, se estableció la muestra de estudio, luego se implementó el Programa ARTP, se aplicó el pretest a ambos grupos, para de esta forma tener un real diagnóstico de la unidad de análisis. Se aplicó el programa solo en el grupo experimental; finalmente, se aplicó el postest en ambos grupos; luego de recabar los datos, se procedió a la organización y tabulación de los mismos, para posteriormente procesarlos e interpretarlos.

Resultados

Después de aplicar los instrumentos, tanto a los estudiantes pertenecientes al grupo experimental del segundo grado de secundaria de la sección "A", como a los estudiantes del grupo de control pertenecientes al segundo grado "B", los resultados se han sistematizado en cuadros, tablas y gráficos, según las encuestas realizadas, para finalizar con la prueba de hipótesis.

Cuadro comparativo del pretest y postest del grupo de control, respecto a las respuestas adecuadas

ITEMS	Pretest Control				Post Control			
	R.A		R.I		R.A		R.I	
	f	%	f	%	F	%	f	%
1	4	15.4	22	84.6	6	23	20	77
2	3	11.5	23	88.5	7	26.93	19	73.07
3	6	23	20	77	6	23	20	77
4	9	34.6	17	65.4	10	38.46	16	61.54
5	6	23	20	77	8	30.77	18	69.23
6	8	30.77	18	69.23	9	34.6	17	65.4
7	7	26.9	19	73.1	9	34.6	17	65.4
8	12	46.15	14	53.85	14	53.85	12	46.15
9	10	38.46	16	61.54	12	46.15	14	53.85
10	3	11.85	23	88.15	6	23	20	77
11	10	38.46	16	61.54	12	46.15	14	53.85
12	8	30.77	18	69.23	10	38.46	16	61.54
13	9	34.6	17	65.4	11	42.3	15	57.7
14	2	7.7	24	92.3	8	30.77	18	69.23
PROMEDIOS	6.93	27.8	19.07	72.21	9.14	35.15	16.61	64.85
TOTALES								

Fuente: Cuestionario para estudiantes. Pretest y Postest grupo control. Elaboración: Tesista

Cuadro comparativo de los resultados obtenidos

PRETEST GRUPO CONTROL	POSTEST GRUPO CONTROL	DIFERENCIA GRUPO CONTROL	PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL	POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL	DIFERENCIA GRUPO EXPERIMENTAL
27.79%	35.15%	7.36%	30.15%	74.86%	44.71

Fuente: Cuestionario para estudiantes. Pretest y Postest grupo control. Elaboración: Tesista

Cuadro comparativo de los resultados obtenidos del postest experimental y postest control

POSTEST GRUPO CONTROL	POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL	DIFERENCIA
35.15%	74.86%	39.71

Fuente: Cuestionario para estudiantes. Pretest y Postest grupo control. Elaboración: Tesista

Conclusiones

1. El Programa "ARTP" mejora el nivel de Aprendizaje Significativo del área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Integrada Privada San Vicente de la Barquera de Huánuco -2019, tal como se evidencia con los porcentajes obtenidos: el pretest experimental tuvo 30.15 %, mientras el postest experimental obtuvo 74.86 %, por lo tanto se advierte un incremento considerable de 44.71 %, respecto al porcentaje de respuestas acertadas; además, una diferencia de 39.71 %, respecto al postest del grupo control, lo cual evidencia largamente la efectividad del Programa ARTP en el aprendizaje significativo.
2. El Programa "ARTP" mejora el nivel de Aprendizaje Significativo del Área Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Integrada Privada San Vicente de la Barquera de Huánuco -2019, tal como se evidencian con los porcentajes obtenidos: el pretest control tuvo 27.79 %, mientras el postest control obtuvo 35.15 %, por lo tanto solo se advierte un incremento de 7,36 %, respecto al porcentaje de respuestas acertadas, con referencia al pretest.
3. El Programa "ARTP" mejora el nivel de Aprendizaje de representaciones del Área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Integrada Privada San Vicente de la Barquera de Huánuco -2019, ya que se advierte un considerable incremento en el rendimiento académico de los estudiantes especialmente del grupo control.
4. El Programa "ARTP" mejora el nivel de Aprendizaje de conceptos del Área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Integrada Privada San Vicente de la Barquera de Huánuco -2019, respecto a conceptos se advierte un incremento considerable, sobre todo en el grupo experimental.
5. El Programa "ARTP" mejora el nivel de Aprendizaje de proposiciones del Área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Integrada Privada San Vicente de la Barquera de Huánuco -2019, respecto al uso de proposiciones en relación al área, lo cual resulta muy positivo.
6. El grado de correlación entre las variables: Programa ARTP y Aprendizaje Significativo del área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica, es de 0.69, correspondiendo así una correlación positiva alta.
7. El Programa ARTP, constituye una estrategia metodológica basada en cuatro fases o etapas de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático; es decir, que, si un alumno pasa por estas fases, su aprendizaje es sin duda significativo, porque él se convierte en el principal protagonista del mismo y esto conlleva a que se consolide y tenga una educación integral.

8. En el presente artículo podemos advertir que el Programa ARTP, por la efectividad que tiene, se constituye en una alternativa muy eficiente, ya que puede adaptarse a cualquier área del Diseño Curricular y por consiguiente convertirse en una alternativa viable en la solución de la problemática educativa que desde ya es multifactorial.

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de intereses a declarar.

Referencias bibliográficas

- Alonso C. y Domingo J, Honey P. (1994), *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: 2° ed. Trillas.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Coll, C. (1997) *Psicología y Curriculum*. Barcelona. España; Ediciones Paidós Ibérica S.A., Sexta reimpresión.
- González, Pineda, J. (1996). *Estilos Cognitivos y de Aprendizaje. En Psicología de la Instrucción. Vol. 2: componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Hernández, F. y J. Sancho (1996). *Para Enseñar no basta con Saber la Asignatura*. México; Paidós.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México; Mc Graw-Hill.
- Novak, J. D. (1991). *Ayudar a los Alumnos a Aprender cómo Aprender. La opinión de un profesor-investigador*. Polonia; Enseñanza de las Ciencias.
- Ontoria, A. Molina, y Luque, A. (1996). *Los Mapas Conceptuales en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.



Evaluación del aprendizaje: de la medición a la evaluación por competencias

Evaluation of learning: from measurement to evaluation by competences

Pablo L. La Madrid-Vivar^{1,a,*}

¹Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú
E-mail, ^aplamadridv@undac.edu.pe
Orcid ID: , <https://orcid.org/0000-0003-0330-0220>

Recibido: 20/11/2019, Aceptado: 22/12/2019, Publicado: 30/01/2020

Resumen

Nuestro objetivo es describir el problema de la evaluación pedagógica en los centros educativos del nivel básica del Perú, que viene siendo confundida con la medición cuantitativa, es decir, con que evaluar significa asignar notas aprobatorias o desaprobatorias. Los docentes la confunden con la aplicación de exámenes escritos en un período determinado. Los exámenes escritos se encuentran enraizados en la práctica pedagógica de los docentes peruanos; el asunto se agrava porque los docentes en su mayoría no utilizan instrumentos de evaluación, y sobre todo persisten en su práctica evaluativa tradicional; no vienen entendiendo que en los actuales momentos de cambios educativos, se propone una evaluación por competencias lo que significa variar la manera clásica de evaluar. La metodología empleada fue la investigación bibliográfica, cuyo soporte fue la revisión teórica de textos sobre la evaluación educativa. Las conclusiones a las que arribamos fueron que la evaluación, como proceso formativo que encamine a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, no es tomada en cuenta en el sistema educativo peruano. La evaluación implica reflexión y análisis de las acciones pedagógicas realizadas durante el desarrollo del aprendizaje con el fin de corregir las debilidades o potenciar las fortalezas encontradas, no obstante, su relevancia, se soslaya ello. La creencia que medir es evaluar no ayuda a consolidar el sistema evaluativo peruano.

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes, medición de los aprendizajes, evaluación por competencias.

Abstract

Our objective is to describe the problem of the pedagogical evaluation in the educational centers of the basic level of Peru, which has been confused with the quantitative measurement, evaluating means assigning passing or disapproving grades. Teachers confuse it with the application of written exams in a given period, written exams are rooted in the pedagogical practice of Peruvian teachers, the matter is aggravated because teachers do not use assessment instruments, and above all they persist in their traditional evaluative practice, they do not understand that in the current moments of educational changes, an evaluation by competencies is proposed, which means to vary the classic way of evaluating. The methodology used was bibliographic research, whose support was the theoretical review of texts on educational evaluation. The conclusions we reached were that the evaluation as a training process that aims to improve student learning is not taken into account in the Peruvian educational system. The evaluation implies reflection and analysis of the pedagogical actions carried out during the development of learning in order to correct the weaknesses or enhance the strengths found, however, its relevance, this is ignored. The belief that measuring is evaluating does not help to consolidate the Peruvian evaluative system.

Keywords: evaluation of learning, measurement of learning, evaluation by competences.



Introducción

Los cambios vertiginosos que atraviesa el sistema educativo a nivel mundial no han sido ajenos al Perú, desde la reunión de Jomtien, realizada en marzo de 1990 en Tailandia, donde se aprobó “La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, pasando por los acuerdos tomados en Dakar en el 2000, hasta las evaluaciones PISA, organizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Evaluación Censal de Estudiantes, más conocido como ECE, dirigido por el Ministerio de Educación del Perú; han tratado de impulsar políticas prospectivas a fin de mejorar los aprendizajes y, por ende, contribuir con el logro de la calidad educativa; en tal perspectiva, se han adoptado medidas destinadas a reformar el sistema educativo. Sin embargo, todas estas políticas y estrategias de cambio que se vienen implementando en el sistema educativo a nivel internacional y nacional, se han olvidado de algo tan relevante como es la evaluación de los aprendizajes; teniendo en cuenta que la evaluación es el soporte indispensable para el mejoramiento de la calidad educativa, porque no solo refleja el resultado de los logros alcanzados durante el proceso educativo, sino que permite comprender el porqué de las fortalezas y debilidades que presenta la acción educativa y por consiguiente ayuda a tomar las medidas correctivas más convenientes que contribuyan a alcanzar los objetivos trazados. En tal sentido, la evaluación hace posible la reflexión sobre la relevancia de la enseñanza en las escuelas, permite evidenciar el éxito o el fracaso del trabajo pedagógico de los docentes. “La evaluación conduce a la dirección efectiva del proceso enseñanza aprendizaje y a la determinación de su grado de eficiencia” (Chaviano, 2016). No obstante, su importancia, la evaluación es confundida con la medición. Los docentes creen que asignar notas para aprobar o desaprobado una determinada asignatura es evaluar, es decir, no evalúan, sino miden el avance de los contenidos temáticos; y peor aún no emplean los instrumentos pertinentes de evaluación, acción que complica el verdadero sentido de la evaluación.

Cuando hablamos de cultura evaluadora nos estamos refiriendo a los hábitos, las ideas, las creencias y los valores que expresamos en relación a la acción evaluadora. No solamente debemos pensar en prueba o examen. Sin embargo, mucha gente no posee una visión amplia sobre la evaluación. Al contrario, reducen la problemática de la evaluación educacional a un asunto de rendimiento, no la comprenden de una manera integral. Y la evaluación del rendimiento es limitada a la preparación y aplicación de pruebas (Delgado, 2006).

En efecto, la creencia arraigada en el sistema educativo peruano de que medir es evaluar viene repercutiendo de manera negativa en la formación de los estudiantes. Preocupación que acoge el presente artículo como

propósito de generar investigaciones y reflexiones al respecto, con el único fin de contribuir con la mejora de la educación en el Perú.

La tendencia, en estos tiempos de globalización, es promover el desarrollo de competencias que sirvan a los estudiantes a lo largo de su existencia, además de contextualizar los contenidos educativos adecuándolos a las necesidades y exigencias locales para insertarse al mundo global, y para ello es necesario comprobar el logro establecido previamente a la acción educativa; y precisamente la evaluación es el acto reflexivo y resolutivo que coadyuva a tal comprobación. La evaluación, como eje fundamental del proceso educativo, ha sido tratada de manera soslayada por las autoridades competentes, por docentes e investigadores; el interés del nuevo paradigma educativo se enmarca en los nuevos enfoques pedagógicos centrados en el desarrollo de competencias, teniendo como vértebra principal a la evaluación.

La educación no es un bien estático que debemos contemplar fuera de su contexto general; es un proceso en curso y posee un valor intrínseco en tanto que derecho humano. La gente no solo tiene derecho a recibir una educación de calidad ahora, sino también a adquirir las competencias y el conocimiento necesarios para asegurar el reconocimiento y el respeto a largo plazo de todos los derechos humanos (Muñoz, 2008).

Y como sostiene el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999), en las líneas de su observación general N.º 13: “La educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades”. Es, pues, la educación, el gran instrumento de cambio y transformación social, aspecto muy relevante en el progreso y desarrollo humano. Por lo que saber evaluar su proceso en la escuela es una tarea prioritaria para los docentes.

1. Método

El presente artículo es efecto de la investigación descriptiva, cuyo soporte fue la revisión teórica y bibliográfica sobre la evaluación educativa. La investigación consistió en la lectura y análisis de la literatura seleccionada para elaborar el artículo, para lo cual se siguió los siguientes pasos:

- 1) Selección de la literatura especializada acerca de la medición y evaluación educativa. Los textos seleccionados fueron libros, consultas en la página web de Scielo, textos del Ministerio de Educación, y revistas científicas.
- 2) Lectura de la literatura seleccionada para conocer las definiciones, características y naturaleza de la medición escolar y la evaluación educativa. Y para informarnos sobre las concepciones epistemológicas de los investigadores, educadores, filósofos y

docentes sobre el tema del presente artículo.

- 3) Análisis de documentos, con el propósito de profundizar los conocimientos teóricos para la elaboración del artículo.

2. ¿En qué consiste la evaluación?

La evaluación es un término que evoca diferentes significados, según distintos autores. Algunos la perciben como juicio sobre la calidad; otros, como un modo sistemático de examinar temas importantes. Aún hay quienes la conciben como una actividad diaria, que llevamos a cabo siempre que tomamos una decisión. En educación se asocia, algunas veces, a exámenes y se refiere de manera restringida a los resultados de los alumnos. Para los políticos puede significar hacer un control evaluativo de las principales políticas o líneas de actuación.

Algunas veces se ve la evaluación como un instrumento constructivo para llevar a cabo mejoras e innovaciones; otras, como una actividad destructiva que amenaza la espontaneidad y paraliza la creatividad, esta visión es muy común en nuestro medio, en el que pesa cierta tradición de la función fiscalizadora de la evaluación (Moreno, 2009).

La evaluación implica muchas definiciones de acuerdo con la experiencia, el pensar y sentir de sus definidores. Como es el caso de los siguientes autores:

- La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos (Popham, 1908, citado por Morales, 2001).
- El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).
- Evaluar consiste en la elaboración de juicios cualitativos o cuantitativos, para establecer el valor de ciertas ideas, trabajos, métodos o soluciones. Evaluar supone utilizar determinados criterios y normas para apreciar o valorar. (Delgado, 2004).
- La palabra evaluación es un término polisémico; puede interpretarse como calificación, medición, comparación, control, análisis, valoración, apreciación y juicio. Así también, son diversas sus consecuencias: clasificar, seleccionar, fiscalizar, orientar y regular. (Chaviano, 2016).
- Emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente. (Alvira, 1991, citado por Morales, 2001).
- La Real Academia Española define la evaluación, en su segunda acepción, como examen escolar.

3. Evaluación educativa

Como se aprecia en las distintas definiciones, la evaluación emite juicios de valor que permiten a los evaluadores crear situaciones renovadoras frente a lo

malo que se viene haciendo, he ahí la importancia de la evaluación educativa; en tal perspectiva la evaluación asigna valores numéricos como parte de un todo. La evaluación educativa emite juicios cualitativos inherentes a la labor pedagógica con el propósito de comprender lo que se enseña y de esta manera detectar las falencias o fortalezas que la escuela brinda a los estudiantes; y así proponer acciones destinadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La información que recoge, es útil para determinar de manera prospectiva los pasos a seguir después del diagnóstico realizado, sin embargo, la evaluación no es la panacea a los problemas educativos, es un instrumento fundamental en la solución significativa de los problemas pedagógicos, al respecto Moreno (2016) afirma: “las investigaciones realizadas lo largo de más de 30 años han documentado que la sola evaluación no mejora el rendimiento de los estudiantes, es la forma en que los resultados de la evaluación se utilizan para informar a la enseñanza y al aprendizaje lo que conecta la evaluación con el logro académico”. La evaluación educativa debe “planificar” de manera pertinentemente los criterios y aspectos a evaluar y relacionarlos con los objetivos o competencias a lograr, para responder a la complejidad y desafíos que plantea el proceso de enseñanza – aprendizaje, sin embargo, en las actuales circunstancias la evaluación no es planificada, todo lo contrario, en la mayoría de casos se improvisa el proceso de la evaluación.

La cultura evaluativa, en el sistema educativo peruano, desarrolla y prioriza la asignación de notas como valor del aprendizaje. Aprobar o desaprobado determinada materia pedagógica es el fin de la evaluación, al respecto Delgado (2004) sostiene: “Es la medición, la 'nota' a lo que se reduce la evaluación quedando el proceso incompleto”. Ampliando en un sentido técnico, la evaluación no considera la reflexión como punto de partida para tomar medidas correctivas que permitan realizar juicios de valor frente a los resultados de los exámenes y tomar decisiones pertinentes que ayuden a los estudiantes a mejorar su aprendizaje a lo largo de su vida escolar. La evaluación se relaciona con un examen escrito, una prueba objetiva, algunas preguntas orales que tienen como objetivo la evocación y la memorización sin sentido. El estudiante se preocupa por estudiar o aprender unas horas antes o días previos a los exámenes, pasado ello nuevamente retorna a su rutina etaria. La evaluación se reduce a un período del año escolar, cuando debería ser un proceso continuo. Al estudiante, por lo general, no le interesa en lo mínimo su aprendizaje, si obtiene una nota de once o la nota básica de aprobación de la asignatura, está más que satisfecho. Los profesores contribuyen a este panorama desolador porque han hecho de la medición una política conservadora, rutinaria en vez de innovadora y creativa. Persisten en aplicar exámenes escritos de manera unidireccional y arbitraria ya sea por desconocimiento, apatía, negligencia o rutina. Es imperativo que las autoridades educativas peruanas

diseñen programas de formación evaluativa mediante cursos de formación en servicio, cursos ad hoc, capacitaciones presenciales o virtuales, dotación de bibliografía especializada, etc., asimismo, el interés del propio docente debe ser una obligación personal para empoderarse de las nuevas teorías sobre evaluación.

La evaluación está experimentando cambios importantes en todas partes del mundo. En algunos países como la República Checa, Dinamarca e Inglaterra se está desarrollando una evaluación adaptada como parte integral del nuevo sistema, pruebas graduadas específicas de evaluación para alumnos con dificultades de aprendizaje que no pueden alcanzar los objetivos mínimos del currículo nacional. En otros países europeos, la evaluación se dirige hacia la habilidad en la resolución de problemas y no a la memorización de información o hecho [...] en este escenario la evaluación del aprendizaje es adaptada y contextualizada; está orientada a fomentar el desarrollo de las capacidades o competencias de los alumnos, nunca para que memoricen datos sin comprenderlos. La información que brinda la evaluación es empleada para una mejora integral de la escuela no para clasificar y comparar a las escuelas o a los alumnos en función de los resultados obtenidos. (Moreno, 2016).

Al respecto, Toranzos (1996) afirma: que la alta heterogeneidad de las evaluaciones efectuadas por los docentes obedece simultáneamente a múltiples razones:

- a) Es bastante común que los docentes empleen las calificaciones no solo para evaluar el rendimiento del alumno sino, además, como instrumento de control disciplinario, calificando con una nota más alta a alumnos cuya conducta en clase consideran adecuada y que apliquen calificaciones más bajas a aquellos alumnos cuyo comportamiento perturba el clima en el aula.
- b) Del mismo modo, muchos docentes utilizan la calificación para estimular el esfuerzo realizado por alumnos con mayores dificultades, independientemente de los logros alcanzados. Sin poner en tela de juicio la legitimidad pedagógica de tal procedimiento, lo que interesa destacar es que la evaluación realizada por el docente a través de la calificación no refleja necesariamente los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos.
- c) Por otra parte, los procedimientos empleados para la evaluación no siempre son sistemáticos. En general predomina la evaluación del tipo "juicio de experto", llevada adelante mediante procedimientos artesanales.
- d) A ello se agrega el alto grado de generalidad que suele caracterizar a los objetivos programáticos y la inexistencia de metas de aprendizaje claramente definidas en términos de competencias cognitivas a desarrollar y susceptibles de ser evaluadas.
- e) Finalmente, cabe destacar de manera especial que, en general, se produce un fenómeno de adecuación de los

niveles de exigencia académica a las características socioculturales de la población atendida. Cuando el docente percibe que sus alumnos, debido a su situación socioeconómica y cultural, mayoritariamente no logran alcanzar ciertas metas de aprendizaje, opta por ser menos exigente, permitiendo la promoción para evitar una probable deserción.

En este sentido, los profesores son los responsables de la calidad de la evaluación, son ellos los que planifican, diseñan y evalúan los elementos intrínsecos y extrínsecos de la evaluación, deben comprobar si el sistema evaluativo cumple con evidenciar el logro o no de los propósitos trazados en la escuela, y de acuerdo con el resultado obtenido tomar las acciones de reajuste durante el proceso pedagógico, y su idónea y correcta aplicación es un imperativo porque no solo permite comprobar, de diversas maneras, el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino contribuye a formar personas autónomas.

4. ¿Qué es la medición de los aprendizajes?

El vocablo medir tiene varias acepciones, relacionadas con la asignación de valores numéricos. Stevens, citado por Hernández (2006) manifiesta: "medir significa asignar números, símbolos o valores a las propiedades de objetos o eventos de acuerdo con reglas". El poner notas es un claro ejemplo de medición y no de evaluación.

Existe una confusión entre los conceptos de medición y evaluación. Esta es una confusión muy frecuente, se utiliza como si fueran sinónimos, cuando realmente no significan lo mismo; medir es asignar un valor numérico, es cuantificar las dimensiones de algo o, en caso del rendimiento, a la performance de los estudiantes de acuerdo a determinados parámetros. (Delgado, 2006).

La medición educativa no ayuda a mejorar los problemas diagnosticados en el proceso de aprendizaje, no solo porque no permite valorar el esfuerzo realizado por los estudiantes, sino también porque es un instrumento de exclusión, de discriminación. Diferencia entre los inteligentes y los no inteligentes, entre los buenos y los malos, entre los que saben y no saben; no permite evidenciar el verdadero logro de los estudiantes. La medición como instrumento cuantitativo ayuda en determinadas circunstancias del aprendizaje, mas no significa el sentido correcto de una evaluación.

Delgado (2006) nos pone el siguiente caso: "Al aplicarse tres pruebas de comprensión lectora, un niño obtiene 06, 10, y 14; si calculamos el promedio obtendría 10 y, por tanto, quedará desaprobado no obstante a ver logrado ya una comprensión lectora satisfactoria". Ejemplo claro y preciso que muestra que la medición de los aprendizajes en el Perú es un obstáculo en la carrera para alcanzar la calidad educativa.

5. ¿Qué es la competencia?

La competencia se define como la facultad que tiene

una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada (Currículo Nacional, 2016).

La educación en el Perú, en el mundo, y en los niveles básicos y superiores, tiene como propósito desarrollar competencias en la escuela que le permita afrontar los retos del nuevo mundo en que se encuentra inmersa la humanidad. Es el actual reto educativo global. Para que los estudiantes sean competentes la escuela tiene que activar una serie y variadas estrategias, una de ellas, es la renovación de la actual manera de evaluar. El cambio se inicia con una nueva actitud y sobre todo con un nuevo pensamiento encaminado a comprender que el hecho evaluativo es relevante en la formación de los estudiantes.

6. Evaluación por competencias

La educación en el Perú, en el mundo, y en los niveles básicos y superiores, tiene como propósito desarrollar competencias en la escuela que le permita afrontar los retos del nuevo mundo en que se encuentra inmersa la humanidad. Es el actual reto educativo global. Para que los estudiantes sean competentes la escuela tiene que activar una serie y variadas estrategias, una de ellas, es la renovación de la actual manera de evaluar. El cambio se inicia con una nueva actitud y sobre todo con un nuevo pensamiento encaminado a comprender que el hecho evaluativo es relevante en la formación de los estudiantes. La globalización económica necesita hombres competentes y no mecanizados. El estudiante del nivel básico y superior debe ser competente para resolver problemas que se le presenta no solo en su contexto, sino en el mundo. Dentro de este panorama mundial el Perú viene replanteando sus lineamientos educativos encaminados al desarrollo de competencias. Los replanteamientos producidos en el orden global también afectan al sistema evaluativo.

En los últimos años, a nivel curricular se produjo un conjunto de cambios en las Instituciones de Educación Superior, debido a la tendencia mundial actual hacia una formación profesional más holística en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeños que integre el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades) el saber ser y convivir (valores y actitudes), y el emprendimiento. Dentro de este contexto otra tendencia es dar mayor énfasis al aprendizaje porque existe el convencimiento de que el conocimiento es importante en la medida en que es aprendido y no enseñado. Por tanto, la atención está centrada en valorar los resultados de los

aprendizajes de los estudiantes en desempeños que garanticen una buena formación de orden superior y su inserción en la vida social y laboral. En este marco surge la necesidad de implementar un Sistema de Evaluación que genere un cambio en los procesos evaluativos, para favorecer el desarrollo de las competencias globales y unidades de competencia de cada dimensión del perfil profesional del egresado (personal, profesional pedagógica y socio comunitaria) propuesto en el Diseño Curricular Básico Nacional de Formación Inicial Docente-DCBN (Minedu, 2010).

Evaluar por competencias es un gran reto no solo porque trastoca la idea clásica y tradicional de evaluar, sino porque desde un punto de vista epistemológico es una nueva manera de enfocar los exámenes, las pruebas orales y otras estrategias relacionadas con la evaluación. Es un conocimiento nuevo en la elaboración de los instrumentos, en la aplicación de estrategias, en el empleo de los métodos, en la manera de pensar, en la manera de reflexionar y la toma de decisiones. Y nos preguntamos si estudiantes y docentes están preparados para asumir el desafío que los tiempos actuales exigen de manera imperativa.

Sobre la evaluación por competencias la Dirección de Educación Superior Pedagógica del Ministerio de Educación (2010), citando a varios autores afirma:

La evaluación por competencias es un proceso que incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes y tiene como propósito determinar el nivel de dominio de una competencia con base en criterios consensuados y evidencias para establecer los logros y los aspectos a mejorar, buscando que la persona tenga el reto de mejoramiento continuo a través de la metacognición (Tobón, 2006). Estas reflejan el aprendizaje, logros, motivación y actitudes del estudiante respecto a las actividades más importantes del proceso de instrucción (Callison, 2002). Se basa en la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio estudiante y sus pares constituyéndose en un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación de significados (Condemarín y Medina, 2000).

En este sentido, al reconceptualizar la evaluación y sus procesos, se la define como un proceso participativo, reflexivo, crítico formativo e integral, basado esencialmente en el desempeño, de aportación de evidencias o productos. La evaluación tiene como finalidad obtener información válida y confiable sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, para emitir juicios de valor que permitan tomar decisiones encaminadas a mejorar dicho proceso. "La evaluación del desempeño debe realizarse teniendo en cuenta los criterios de desempeño e indicadores, a través de diversas técnicas e instrumentos enmarcados dentro del enfoque de evaluación auténtica y el modelo de

alineamiento constructivo”. (Ministerio de Educación, 2010).

Para el Currículo Nacional (2016), la evaluación por competencias tiene las siguientes características:

En las tendencias pedagógicas contemporáneas, la idea de evaluación ha evolucionado significativamente. Ha pasado de comprenderse como una práctica centrada en la enseñanza, que calificaba lo correcto y lo incorrecto, y que se situaba únicamente al final del proceso, a ser entendida como una práctica centrada en el aprendizaje del estudiante, que lo retroalimenta oportunamente con respecto a sus progresos durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, entonces, diagnostica, retroalimenta y posibilita acciones para el progreso del aprendizaje de los estudiantes. [...] Este proceso se considera formativo, integral y continuo, y busca identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorar. [...]. Así, la evaluación cumple un papel no solo para certificar qué sabe un estudiante, sino también para impulsar la mejora de los resultados educativos y de la práctica docente. Este enfoque es válido para todas las modalidades y niveles de la Educación Básica.

Asimismo, el Ministerio de Educación fomenta una evaluación formativa a través del desarrollo de competencias. El enfoque formativo permite ello, pues valora el desempeño del estudiante en situaciones significativas reales. El enfoque formativo va más allá de una simple nota, fomenta la autonomía en el estudiante y sobre todo lo ayuda a reflexionar sobre sus propias experiencias psíquicas al momento de afrontar los períodos de exigencia educativa.

El aprendizaje por competencias significa formar integralmente a los estudiantes, aprovechando todos los espacios dentro y fuera de la escuela, por lo que el enfoque formativo es la base para el desarrollo de las competencias humanas que el Ministerio de Educación pretende a través de su política educativa. La formación está antes que la mera información de conocimientos memorísticos; el hecho de formar y no de informar es un propósito mayor en el aprendizaje por competencias para ello se evalúa las capacidades, habilidades, conocimientos y destrezas de acuerdo con el grupo etario de los estudiantes. El enfoque formativo tiene su soporte epistemológico, psicológico y científico en las raíces del paradigma constructivista, en la que la construcción y no la dotación del aprendizaje tiene mayor relevancia en el campo de la educación. Formar y no informar es la nueva tendencia. Tal como lo apreciamos en los siguientes cuadros:

Enfoque formativo			
Evaluación por competencias	¿Qué se evalúa?	¿Para qué se evalúa?	
		A nivel de estudiantes	A nivel de docentes
· Valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar diversas capacidades.		Los principales propósitos de la evaluación formativa son: A nivel de estudiante:	· Atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades diferenciadas en función de los niveles alcanzados por cada uno, a fin de acortar brechas y evitar el rezago, la deserción o la exclusión.
· Identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos.	Desde un enfoque formativo, se evalúan las competencias, es decir, los niveles cada vez más complejos de uso	· Lograr que los estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje al tomar conciencia de sus dificultades, necesidades y fortalezas.	· Retroalimentar permanentemente la enseñanza en función de las diferentes necesidades de los estudiantes. Esto supone modificar las prácticas de enseñanza para hacerlas más efectivas y eficientes, usar una amplia variedad de métodos y formas de enseñar con miras al desarrollo y logro de las competencias.
· Crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia, antes que verificar la adquisición aislada de contenidos o habilidades o distinguir entre los que aprueban y no aprueban.	pertinente y combinado de las capacidades.	· Aumentar la confianza de los estudiantes para asumir desafíos, errores, comunicar lo que hacen, lo que saben y lo que no.	

Datos: Ministerio de Educación.

¿Cómo se evalúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias?	· Comprender la competencia por evaluar Consiste en asegurar una comprensión cabal de la competencia: su definición, significado, las capacidades que la componen, su progresión a lo largo de la Educación Básica y sus implicancias pedagógicas para la enseñanza. Para evitar una interpretación subjetiva de las competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica se recomienda analizar con cuidado las definiciones y progresiones presentadas en este documento.
	· Analizar el estándar de aprendizaje del ciclo consiste en leer el nivel del estándar esperado y compararlo con la descripción del nivel anterior y posterior. De esta comparación podemos identificar con más claridad las diferencias en la exigencia de cada nivel.
	· Utilizar criterios de evaluación para construir instrumentos Se construyen instrumentos de evaluación de competencias cuyos criterios están en relación a las capacidades de las competencias.
	· Comunicar a los estudiantes en qué van a ser evaluados y los criterios de evaluación consiste en informar a los estudiantes desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje en qué competencias serán evaluados, cuál es el nivel esperado y cuáles los criterios sobre los cuales se les evaluará.
	· Valorar el desempeño actual de cada estudiante a partir del análisis de evidencias. La valoración del desempeño se aborda desde la perspectiva del docente y del estudiante.
	· Retroalimentar a los estudiantes para ayudarlos a avanzar hacia el nivel esperado y ajustar la enseñanza a las necesidades identificadas. La retroalimentación consiste en devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia. Esta información le permite comparar lo que debió hacer y lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Una retroalimentación es eficaz cuando el docente observa el trabajo del estudiante, identifica sus errores recurrentes y los aspectos que más atención requieren. Es necesario concentrarse en preguntas como: ¿Cuál es el error principal? ¿Cuál es la razón probable para cometer ese error? ¿Qué necesita saber para no volver a cometer ese error? ¿Cómo puedo guiar al estudiante para que evite el error en un futuro? ¿Cómo pueden aprender los estudiantes de este error?

Datos: Ministerio de Educación.

7. Calificación en la evaluación por competencias

La calificación con fines de promoción se puede realizar por periodo de aprendizaje (bimestres, trimestres o anual). Establece conclusiones descriptivas del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, en función de la

evidencia recogida en el período a evaluar; así como se asocian estas conclusiones con la escala de calificación (AD, A, B o C) para obtener un calificativo (Currículo Nacional, 2016). La escala de calificación en la Educación Básica es la siguiente:

AD	AD Logro destacado, cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.
A	Logro esperado, cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.
B	En proceso, cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
C	En inicio, cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente

Datos: Ministerio de Educación.

8. Evaluación ideográfica

La evaluación por competencias estimula, reconoce y valora el esfuerzo y las ganas que le ponen en el día a día los estudiantes con el afán de aprender pese a sus limitaciones. Este esfuerzo por lo general no es reconocido por muchos docentes, no aprecian sus buenas actitudes frente a los problemas que les presenta la escuela. Todo se circunscribe al desempeño de los aprendizajes cognitivos. La actitud y las ganas de

superación casi siempre no cuentan. El asunto, al parecer, se origina porque los docentes desconocen que la evaluación ideográfica evalúa el esfuerzo que realizan los estudiantes por aprender. La guía de evaluación de los aprendizajes del Ministerio de Educación (2001) nos orienta el respecto: “Este tipo de evaluación, a diferencia de las otras se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y formarse. Además, evalúa un aspecto importante en la educación personal: las actitudes”.

La evaluación ideográfica aparece centrada en el alumno y valora su voluntad y esfuerzo para aprender, por tanto, se trata de actitudes. Por ello puede ser evaluado positivamente en sus capacidades y negativamente en función de las metas u objetivos de una etapa o nivel. “Este tipo de evaluación aparece contraria a planteamientos educativos que reclaman el alcanzar unos niveles concretos para la promoción o al otorgamiento de un título”. (Morales, 2001).

9. Instrumentos de evaluación

Si fuéramos al hospital y el médico a ojo de buen cubero nos dijera que tenemos 39 grados de temperatura, sin haberlo confirmado con un termómetro, seguramente lo tomaríamos como poco profesional. Si extrapolamos este ejemplo a la acción educativa, sobre todo, con la evaluación de los aprendizajes, podemos afirmar que un grupo mayoritario de docentes asumen la actitud del médico en mención, es decir, evalúan sin emplear instrumentos pertinentes. Los docentes aplican los exámenes de manera improvisada, no elaboran la matriz de evaluación, ni planean las pruebas de acuerdo con los propósitos a alcanzar. Lo peor estriba que los resultados obtenidos en los exámenes escritos no son analizados, simplemente se les considera como promedios de las asignaturas.

“Por lo general las pruebas o exámenes no son preparados con la debida anticipación. No es extraño que algunos docentes recién piensen en las preguntas durante el trayecto de su domicilio al centro educativo o, inclusive, en la misma aula pidiendo el cuaderno de alguno de los estudiantes”. (Delgado, 2006). Esta situación contribuye de manera negativa con la evaluación educativa, empeora la endeble evaluación existente. El empleo de los instrumentos de evaluación es necesario e indispensable. Ayuda de manera significativa para la emisión de juicios de valor, que permitan la reflexión de la calidad educativa.

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de intereses a declarar.

Referencias

- Chaviano, O. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *Edumecentro*. versión On-line ISSN 2077-2874.
- Comité de *Derechos Económicos, Sociales y culturales*. (n°13). (1999). Observación General
- Delgado, K. (2004). *Evaluación y calidad de la educación*. Derrama Magisterial.
- Delgado, K. (2006). *Evaluación en la educación superior*. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional*. MINEDU
- Ministerio de Educación (2010). *Sistema de evaluación para ser aplicada en los diseños curriculares básicos nacionales*. MINEDU
- González, H. (2010). Programas de evaluación de la calidad educativa en México: PISA y ENLACE. *Revista de educación y cultura*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw.
- Morales, J. (2001). *La evaluación en el área de Educación Visual y Plástica en la ESO*. UAB, 198.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 5.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Muñoz, V. (2008). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. Unesco/Unicef.
- Shinkfield, S. y. Stufflebeam, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: Paidós Ibérica.
- Toranzos, L. (1996). *Evaluación y Calidad*. *Revista Iberoamericana de Educación N° 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación*. 63, 78.
- Ministerio de Educación (2001). *Guía de evaluación de los aprendizajes*. *Material autoinstruictivo*. Metrocolor.
- Valencia, S. (1993). Evaluación alternativa: Separar el grano de la paja. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 63-66.



La importancia de la filosofía de nuestros tiempos

The importance of philosophy in our times

Jorge E. Sarango Zárate^{1,a,*}

¹Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú

E-mail, ^ajsarango@unfv.edu.pe

Orcid ID: , <https://orcid.org/0000-0002-1138-5650>

Recibido: 29/11/2019, Aceptado: 15/01/2020, Publicado: 30/01/2020

Resumen

Desde que sabemos que existe la filosofía, siempre es muy complicado para la gran mayoría de personas decir la importancia o para qué sirve la misma. Este artículo presenta la forma de ver la filosofía bajo tres maneras que resaltan su importancia y el quehacer de la filosofía. Lo que pretendemos hacer es, en primer lugar, mostrar cómo hombres ante la crisis dan alternativas de cómo la filosofía puede contribuir a encontrar la felicidad. En segundo lugar, cómo la filosofía puede ser transformadora del mundo. Tercero, cómo la filosofía puede deconstruir la historia.

Palabras clave: felicidad, transformación, deconstruccionismo.

Abstract

Since we know that philosophy exists, it is always very difficult for the vast majority of people to say its importance or what it is for. This paper presents the way of seeing philosophy in three ways that highlight its importance and the work of philosophy. What we intend to do is, first of all, show how men in the face of crisis give alternatives to how philosophy can find happiness. Second, how philosophy can be transformative of the world. Third, how philosophy can deconstruct history.

Keywords: happiness, transformation, deconstructionism.



Introducción

En nuestros tiempos, siempre yace la pregunta sobre la importancia de la filosofía y el quehacer de la misma. Las respuestas a dichas reflexiones están ligadas a la misma historia de la filosofía, por lo cual, en el presente escrito solo queremos dar a conocer algunos matices filosóficos que nos ayudan a entender la filosofía, su quehacer de la misma y, por ende, su importancia. Para este fin, solo hemos elegido las Escuelas Helenísticas –el Estoicismo, el Epicureísmo y el Cinismo–. Por otro lado, también vamos a ver a Marx y la importancia de la filosofía como transformadora del mundo, y a Nietzsche y la importancia de la filosofía como deconstrucción del mundo.

1. La filosofía busca la felicidad frente a la crisis

Hubo en un momento de la historia en la antigua Grecia una crisis económica, política, social y cultural; ante ello, surgieron las Escuelas Helenísticas¹, que trataron de dar cuenta de cómo se obtiene la felicidad frente a un revés de la vida.

Una de las Escuelas que mencionaremos es el Estoicismo, fundada por Zenón de Citio, propone que para ser felices debemos vivir conforme a la razón, vivir resignados frente al destino, así encontraremos la ataraxia –estado de imperturbabilidad del alma:

“El ser humano individual, en la esencia de su naturaleza, comparte una propiedad que pertenece a la Naturaleza en el sentido cósmico. Y porque la Naturaleza cósmica abraza todo lo existente, el hombre individual es una parte del mundo, en un sentido ajustado y cabal. Sucesos cósmicos y acciones humanas no son, por tanto, acontecimientos de dos órdenes completamente diferentes; en un último análisis, unos y otros son igualmente consecuencias de una cosa –el logos–. Puestas las cosas de este modo, la Naturaleza cósmica o Dios (ambos términos se refieren a lo mismo en el estoicismo) y el hombre se relacionan, uno con otro, en lo íntimo de su ser como agentes racionales. Si un hombre reconoce plenamente las implicaciones de esta relación obrera de una manera cabalmente acorde con la racionalidad humana más depurada, cuya excelencia está garantizada por su voluntaria conformidad con la Naturaleza” (Long, 1984, p. 112).

Vivir con la razón es que esta nos diga que en algún momento algo malo va a ocurrir; cuando esto ocurra, debemos guardar calma, tranquilidad, más aún porque nuestra razón ya nos había anticipado de eso malo; por ejemplo, nuestra razón nos dice que vivimos en una zona altamente sísmica, que en algún momento va a ocurrir un

gran sismo, cuando ello ocurra hay que guardar calma y tranquilidad, más aún, porque nuestra razón ya nos había advertido de ello. De igual manera, si vivimos con nuestra razón, esta nos dice que en algún momento puede ocurrir una epidemia y convertirse en pandemia, pues somos seres vivos propensos a las enfermedades; además, en el mundo siempre ha habido pandemias a través de la historia; ante esto, cuando dicho acontecimiento ocurra, lo que debemos hacer es guardar calma y tranquilidad, ya que nuestra razón nos había anticipado, haciéndonos dar cuenta de que las enfermedades merodean siempre al ser humano. “Según Zenón, el fin del hombre es el acuerdo consigo mismo, esto es, la vida –según una razón única y armónica–” (Abbagnano, 1994, p. 178).

Una segunda Escuela que podemos mencionar es el Epicureísmo, de Epicuro de Samos, quien propone que, para ser felices, debemos de buscar la ataraxia –estado de imperturbabilidad del alma–, esto es el placer:

Su placer no es placer innecesario, que pervierte y deteriora el equilibrio y la armonía, que sustenta, también fundamentalmente, toda realidad, sino que es condición para seguir manteniendo esa fluencia del ser, que es la vida, y esa confirmación de su verdad, que es el gozo del cuerpo y sus sentidos (Lledó, 1996, pp.113-114).

En Epicuro encontramos dos tipos de placer: sensorial y espiritual o intelectual, el segundo es superior al primero. Esto porque con el placer sensorial cuando uno va comiendo, por ejemplo, se va llenando uno mismo, es decir, es un placer individual y, además, es un placer pasajero porque pasa el tiempo y volvemos a sentir hambre. Por el contrario, el placer espiritual o intelectual está por encima del sensorial, por ejemplo, cuando uno estudia, a las horas uno no se olvida; lo que uno estudia es para toda la vida, además, que lo que se estudia no es solo para uno, sino también para los demás; así, quien estudia para ser médico lo que sabe no es para sí solo, es para brindar un servicio para los demás, quien estudia para ser arquitecto no es para diseñar solamente su casa, sino es para ofrecer un servicio a los demás. “La filosofía del placer parte de un hecho elemental. Toda existencia intenta permanecer en su ser. La existencia humana, proyectada en múltiples direcciones, también se orienta, en el fondo, por esa innata estructura de persistencia y duración” (Lledó, 1996, p. 113).

No obstante, sea el placer sensorial o intelectual, ambos hay que administrarlos racionalmente. Al mismo tiempo, hay que evitar atormentarse por los tres miedos del alma: la muerte, el futuro y los dioses; pues hay gente que se pregunta qué será de mí cuando me muera, que será de mí de aquí a un tiempo o debo de comportarme de tal

¹Las Escuelas Helenísticas abarcan aproximadamente desde el siglo IV hasta el siglo II a. C. Surgen producto que Grecia entra en una crisis económica, política, social, cultural. Ante ello, lo que se busca es la seguridad personal, felicidad individual, que sabio no es aquel que sabe, sino aquel que sabe vivir bien, todo ello en parte para responder la pregunta que quisieron que se plantearon dichas Escuelas: ¿cómo se encuentra la felicidad? Por añadidura, generalmente al periodo que estamos tratando se denominan Escuelas Helenístico Romanas, pero pensamos que las tres Escuelas que vamos a referirnos en este artículo, evidentemente son más helenas que romanas, por ello nos referiremos a las Escuelas a tratar como Escuelas Helenísticas.

manera porque si no los dioses me castigaran. “Epicuro sostiene que la ausencia de dolor constituye el más alto placer” (Long, 1984, p. 56). Así, esta Escuela pensaba que, si evitamos estos tormentos, estamos ausentando el dolor, la aponía.

Una tercera Escuela que mencionaremos es el Cinismo de Diógenes de Sinope, quien forma parte de un conjunto de filósofos callejeros, “filósofos callejeros, desarraigados, populares, al menos en un sentido amplio del término, los cínicos significan un rechazo de la cultura y la civilización superior, y la búsqueda de un nuevo ideal de vida” (Gual (y) Ímaz, 2007, p. 39).

Dichos filósofos, y en particular Diógenes, sostuvieron que la manera para ser feliz es viviendo apartado de cualquier norma o convención social, vivir con pocas cosas y recuperar la animalidad, la lealtad propia a la de un perro. En cuanto a lo primero, es que, si vivimos en sociedad, con cuanta más gente vivamos la gente nos va terminar “contagiándonos” de sus problemas, mejor es vivir solo, “hacerse uno mismo como persona” porque si vivimos en sociedad, lo que le pase a esta nos pasará a nosotros. “El cínico aspira -nada menos- a la independencia total, a la libertad más absoluta” (Laercio, 1987, p. 34).

De la misma forma, hay que vivir con pocas cosas porque cuantas más cosas tenemos más nos preocupamos por las mismas y en lugar de felicidad tenemos infelicidad, es mejor tener poco, para no tener preocupaciones y ser felices. Por último, cuando se dice recuperar la animalidad propia a la de un perro, se refiere a la lealtad, a la fidelidad que tanto buscan las personas. Tal vez por eso el hombre es feliz cuando cuida a un can, pues, lejos de que se admira la amistad de estos también es la lealtad y fidelidad lo que nos sorprenden de estos animales.

De cualquier manera, vemos que Diógenes admiraba la soledad para encontrarse consigo mismo y hallar eso que quiere todo humano: la felicidad.

Las Escuelas Helenísticas, las tres que hemos revisado, nos dejan que la filosofía es importante en un momento de crisis, pues hemos visto que el Estoicismo nos dice que debemos de vivir con nuestra razón, que está siempre nos anticipa a las vicisitudes de la vida, por lo cual, el hombre siempre debe dejarse llevar por esta. Por su parte, el Epicureísmo sostiene que para ser felices debemos dejarnos llevar por el placer sensorial e intelectual, ambos hay que administrarlos racionalmente. También nos refiere que para completar la felicidad debemos evitar los tormentos, lo que perturba el alma. Finalmente, en el caso del Cinismo, hemos dado cuenta de lo importante que es vivir apartado de todos, pues viviendo en sociedad esta

nos termina “contagiando” de sus problemas.

En definitiva, las Escuelas Helenísticas ayudan a tratar de mostrar cómo ser feliz ante los impases, crisis, problemas o altercados de la vida; así, damos cuenta de la importancia de la filosofía en este periodo que quiso lidiar con los problemas de la vida del hombre y de cómo alcanzar la felicidad frente a la crisis.

2. La filosofía como transformadora del mundo

Carl Marx sin duda ha sido uno de los filósofos más importantes del siglo XIX, con él hubo un antes y un después en la historia del trabajo y del hombre, pues se propuso un nuevo modo de producción: el comunista. Marx refiere dialécticamente que el proletariado va a derribar a la burguesía arribando, así, a la sociedad comunista, previo paso del socialismo. Al mismo tiempo, la filosofía de Marx es materialista y se da cuenta de que “toda la historia de la sociedad humana, hasta el día, es una historia de luchas de clases” (Marx, 2013, p. 51). Esto porque se preocupó sobre los hombres que trabajan la materia a través de los tiempos -amos-esclavos, feudales-siervos, burgueses-proletarios, esto último fue su preocupación de Marx. ¿Por qué? Primero, porque “la burguesía ha desempeñado, en el transcurso de la historia, un papel verdaderamente revolucionario” (Marx, 2013, p. 53), y ello lo vemos a través de la creación de los grandes inventos, la locomotora, el barco a vapor, el telégrafo, etc. No obstante, así como ha traído cosas positivas, también ha traído cosas negativas, esto es, los hombres que trabajaban la materia y que precisamente ve su sufrimiento en su tiempo: el proletariado.

Marx concibió al proletariado como la masa obrera trabajadora que vive alienada² por el trabajo porque, por así decirlo, trabajan desde que sale el sol hasta que este se oculta; así, Marx ve también al proletariado como aquellos que sufren el fenómeno de la sobreproducción, que son víctimas de los bajos salarios y de la plusvalía.

El que vende su fuerza de trabajo se encuentra “inmediatamente” (esto es por el mero funcionamiento material de la estructura) es una determinada relación de lucha: tiene que ajustar las condiciones del contrato de venta de la fuerza de trabajo; se trata de dividir el valor constituido en el proceso de trabajo en dos sumandos: salario y plusvalía; si aumenta uno, el otro disminuye. (Martínez, 1983, p. 162).

Sentado esto, Marx pensaba que el proletariado debe ser el dueño de la producción, de las ganancias de la misma; producto de las ventas de lo que se produce. Empero, para que ello suceda debe erradicarse la religión de la cabeza de los hombres, pues la religión es el opio del pueblo, es el consuelo para los que están siendo

^{2a}Por otro lado, la teoría del trabajo enajenado le sirve a Marx para dirigir una mirada sobre la esencia misma de la propiedad privada también desde una relación crítica con el discurso de la economía política, quiere comprender y tomar como su propio punto de partida que el trabajador se empobrece tanto más cuanto más riqueza produce, es decir, la situación de miseria a la que queda reducido el trabajador en las distintas posibilidades de riqueza en la sociedad” (Prior, 1998, p. 16).

explotados.

El autor de *El capital* pensó que con ciertas cláusulas se generaba el paso del socialismo en el país para, luego, arribar al comunismo³, así quedó en la posteridad como aquella persona que se preocupó por los que más sufren producto del trabajo, tengamos en cuenta que en el tiempo de Marx los países no tenían Ministerio de trabajo, no existía la OIT, los trabajadores no tenían seguro médico, vacaciones, CTS, fondo de pensiones; he ahí la importancia de Marx y la filosofía que quiere convertir el mundo en un lugar mejor, transformarlo, y no permitir que los trabajadores tengan que pasar por miseria y explotación a lo largo de sus vidas para poder llevar el sustento a sus hogares.

3. El deconstruccionismo de los valores en la historia

Nietzsche desmonta lo que se creía por sentado en la historia. Hace una genealogía de la moral, va a la antigua sociedad griega y descubre que cuando un amo decía algo eso era verdad y cuando hacía algo eso era bueno, por su parte, cuando un esclavo decía algo, eso era falso y cuando hacía algo eso era malo.

El autor del *Anticristo* sostiene que tanto amos y esclavos de la antigua Grecia tenían valores. Los valores del amo son la altivez, orgullo, avaricia, es dejarse llevar por los instintos, por eso Nietzsche encuentra que es Dionisios quien ronda bajo el comportamiento de los amos. Empero, los esclavos tienen valores como la sumisión, piedad, compasión, la preocupación por el otro; por eso en este caso Nietzsche encuentra que es Apolo quien ronda bajo el comportamiento de los esclavos.

Antes bien, fueron los propios –buenos–, es decir, los distintos, los poderosos, los de posición e intenciones superiores, quienes se sintieron y valoraron a sí mismos y a sus acciones como buenos, es decir, como de primer rango, por oposición a todo lo bajo, lo de intenciones bajas, lo vil y lo plebeyo (Nietzsche, 2003, p. 67).

Sentado esto, la cuestión que analiza Nietzsche es: ¿qué comportamiento, valores del hombre, se han desplegado a través de la historia?, ¿serán los valores del amo o los valores del esclavo? La respuesta con la cual nos encontramos es que son los valores del amo, la altivez, el orgullo y demás cosas mencionadas de este las que se han desplegado a través de la historia, pues lo que vemos en la historia es la invasión de imperios sobre pueblos; la colonización de territorios, los países que le han hecho la guerra a su vecino para quitarles sus propiedades, riqueza

y demás cosas. De esta manera, el autor de *La gaya ciencia* construye una de las frases ícono en la historia de la filosofía ¡Dios ha muerto! “¡Dios ha muerto! ¡Dios está muerto! ¡Y lo hemos matado nosotros!” (Nietzsche, 2004, p.119). Es decir, el ser humano con sus actitudes ha terminado matando a Dios.

La importancia de la filosofía de Nietzsche es que devela algo que por años se había creído del hombre, que este se deja llevar por su racionalidad y que debe preocuparse por los otros, pues es la labor de todo buen humano. Nietzsche da cuenta de que el ser humano es todo lo contrario a lo que se piensa, descubriendo así su real naturaleza, pero ¿cómo llegó a ello? Nietzsche deconstruye la historia dando cuenta de que filósofos como Sócrates -culpable de que se piense que el hombre es netamente intelecto y que debe dejarse guiar por este- o que religiones como el cristianismo, que siempre ha dicho que el hombre debe guiarse por los preceptos de la piedad, compasión y preocupación por el prójimo. Estas posturas, analizadas por Nietzsche, son las que rompe, nihiliza, y hace ver que el hombre debe darse cuenta de que hay ciertas cosas que hacen torcer su naturaleza. Sobre todo, la religión, ya que de esta, refiere: “ha rebajado el concepto “hombre”; su consecuencia extrema es que todo lo bueno, lo grande, lo verdadero es sobrehumano y ha sido donado por una gracia...” (Nietzsche, 2006, p. 122).

Para el autor de *La Voluntad de poder* de lo que se trata es de resaltar la real naturaleza del hombre y darnos cuenta de que tenemos ciertos parámetros de comportamiento que nos hacen actuar bajo determinada forma. Esto porque “los juicios morales de valor son condenaciones; la moral es la renuncia a la voluntad de existir” (Nietzsche, 2006, p. 38).

Cuando Nietzsche refiere esto está pensando en la voluntad de poder, “no hay nada en la vida que tenga valor excepto el grado de poder, a condición, por su puesto, de que la vida misma sea voluntad de poder” (Nietzsche, 2006, p. 70). Que nos hace conquistar cosas, conservar esas cosas que conquistamos y para ello tenemos que aumentar nuestro poder, esto es, hacer lo pertinente para conservar eso que hemos conquistado; así, si alguien obtiene un título profesional, conquista, siempre va a querer conservar ello, y para hacerlo debe de ejercitar su profesión - aumento de poder- para poder conservar eso que ha conquistado. De igual forma, aquel que ha comprado un inmueble -conquista- y va querer conservarlo, para ello tiene que aumentar su poder, esto

³Estas medidas no podrán ser las mismas, naturalmente, en todos los países. Para los más progresivos mencionaremos unas cuantas, susceptibles, sin duda, de ser aplicadas con carácter más o menos general, según los casos. 1. Expropiación de la propiedad inmueble y aplicación de la renta del suelo a los gastos públicos. 2. Fuerte impuesto progresivo. 3. Abolición del derecho de herencia. 4. Confiscación de la fortuna de los emigrados y rebeldes. 5. Centralización del crédito en el Estado por medio de un Banco nacional con capital del Estado y régimen de monopolio. 6. Nacionalización de los transportes. 7. Multiplicación de las fábricas nacionales y de los medios de producción, roturación y mejora de terrenos con arreglo a un plan colectivo. 8. Proclamación del deber general de trabajar; creación de ejércitos industriales, principalmente en el campo. 9. Articulación de las explotaciones agrícolas e industriales; tendencia a ir borrando gradualmente las diferencias entre el campo y la ciudad. 10. Educación pública y gratuita de todos los niños. Prohibición del trabajo infantil en las fábricas bajo su forma actual. Régimen combinado de la educación con la producción material, etc. (Marx, 2013, pp. 76.77).

es darle mantenimiento a la casa para poder conservar eso que con tanto esfuerzo compró -conquistó-.

Así es como este filósofo alemán ve la naturaleza del ser humano, he ahí la importancia de la filosofía; en este caso, desvelar lo que realmente es el hombre, arrojando así, primero, en una transvaloración de los valores y, segundo, en darnos cuenta que cuando se le pide un correcto comportamiento al ser humano, este debe lidiar con lo que yace en su naturaleza, esa que nos ha desvelado Nietzsche.

Conclusiones

Se puede mencionar la importancia de la filosofía de Descartes, quien descubrió la subjetividad humana a favor de nosotros; a Kant, quien sostuvo que los sentidos y el entendimiento hacen posible el conocimiento humano, propuesta luego tomada por la psicología; a Comte, quien dio cuenta de que falta una ciencia que explique la sociedad viviendo en conjunto, inventando así la sociología. Así, podemos dar cuenta de una serie de pensadores de la galería de la historia del pensamiento filosófico y la importancia de la misma. Empero, solo para ejemplificar, hemos dado cuenta de tres cosas, de tres Escuelas Helenísticas y su importancia de dar cuenta de cómo se encuentra la felicidad frente a la crisis. De la importancia de la filosofía como transformadora del mundo por parte de Marx y de la importancia de que la filosofía deconstruya la historia a la manera de Nietzsche.

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de intereses a declarar.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. (1994). *Historia de la filosofía*. Vol. I. Trad. Juanestelrich y J. Pérez Ballestar. Barcelona, Hora, S. A.
- Gual, C. (y) Ímaz, M. (2007). *La filosofía helenística. Éticas y sistemas*. Madrid, Editorial Síntesis, S. A.
- Laercio, Diógenes. (1987). *Los cínicos. Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*. Ed. y trad. Rafael Sartorio. Madrid. Editorial Alhambra, S. A.
- Lledó, E. (1996). *El epicureísmo*. Madrid. Taurus.
- Long, Anthony. (1984). *La filosofía helenística. Estoico, epicúreos, escépticos*. Madrid Alianza editorial.
- Martínez, F. (1983). *La Filosofía de "El Capital de Marx"*. Madrid, Taurus Ediciones S. A.
- Marx, C. (y) Engels, F. (2013). *Manifiesto del partido comunista. Traducción de Wenceslao Roses*. Madrid. Fundación de investigaciones marxistas.
- Nietzsche, F. (2003). *La genealogía de la moral*. Trad. de José Luis López y López de Aliaga. Madrid, Editorial Tecnos.
- Nietzsche, F. (2004). *La Gaya Ciencia. Traducción de Alicia Varela*. Buenos Aires Gradifco SRL.
- Nietzsche, F. (2006). *La voluntad de poder. Trad. de Aníbal Froufé*. Madrid, Editorial EDAF S. A.
- Prior, A. (1998). *Los manuscritos de economía y filosofía de Karl Marx*. Madrid, Alianza editorial.



Reflexiones sobre la educación y la filosofía en el Perú

Reflections on education and philosophy in Peru

Jesús R. Casquier Ortiz^{1,a,*}

¹Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

E-mail, ^ajcasquero@unmsm.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9626-518X>

Recibido: 22/12/2019, Aceptado: 20/01/2020, Publicado: 30/01/2020

Resumen

Desde que sabemos que existe la filosofía, siempre es muy complicado para la gran mayoría de personas decir la importancia o para qué sirve la misma. Este artículo presenta la forma de ver la filosofía bajo tres maneras que resaltan su importancia y el quehacer de la filosofía. Lo que pretendemos hacer es, en primer lugar, mostrar cómo hombres ante la crisis dan alternativas de cómo la filosofía puede contribuir a encontrar la felicidad. En segundo lugar, cómo la filosofía puede ser transformadora del mundo. Tercero, cómo la filosofía puede deconstruir la historia.

Palabras clave: felicidad, transformación, deconstruccionismo.

Abstract

Since we know that philosophy exists, it is always very difficult for the vast majority of people to say its importance or what it is for. This paper presents the way of seeing philosophy in three ways that highlight its importance and the work of philosophy. What we intend to do is, first of all, show how men in the face of crisis give alternatives to how philosophy can find happiness. Second, how philosophy can be transformative of the world. Third, how philosophy can deconstruct history.

Keywords: happiness, transformation, deconstructionism.



Introducción

Podemos, hasta cierto punto, determinar como algo propio de esta época el hecho de que los seres humanos se han volcado a un ritmo frenético hacia los avances tecnológicos y, sobre todo, en búsqueda de una interacción que los lleve hacia la satisfacción de la necesidad de comunicación a través de los diversos medios y herramientas comunicativas, buscando –en apariencia– tener mayor acceso al saber y a formas que nos permitan seguir evolucionando como seres humanos. Del mismo modo, podemos afirmar que nos encontramos en una época ideal para poner diversos temas en debate, considerando que la actividad de contrastar pensamientos a través de argumentos no es algo exclusivo de nuestra época ya que desde hace buen tiempo se viene debatiendo acerca del origen del ser humano y su lugar en el universo. Consideramos que en la actualidad se cuenta con múltiples posibilidades que le permiten a los seres humanos, no solo la confrontación de ideas, sino, sobre todo, la integración de los diversos modos de pensar y entender la realidad de una manera que, en tiempos pasados, no ha tenido paragón ni precedentes.

Es gracias a los avances tecnológicos, tanto en ciencias como en humanidades, y sobre todo en las relaciones interpersonales, que hemos podido adquirir más conocimiento, el cual nos permite replantear los vínculos que mantenemos con los demás seres humanos y con el resto de lo existente. Los progresos tecnológicos nos permiten elaborar una noción de sociedad en la cual la información, para aquellos que logren superar la “brecha tecnológica” y el “analfabetismo digital”, está al alcance de la mano o a un “click de distancia”. De ahí que, para entender a qué nos referimos al hablar de sociedad del conocimiento, se requiera comprender que en esta se desarrollan una serie de cambios a nivel social, tecnológico, ético, axiológico y político mucho más complejos.

Sin embargo, también podemos ver que los intereses que parecen regir nuestra época responden a sistemas y normas que, en la mayoría de las veces, no nos detenemos a pensar y menos a reflexionar críticamente, sino que estos vienen siendo impuestos por aquellos que detentan el poder, sin que nadie se dé cuenta –o quiera darse cuenta– del trasfondo inherente al mismo. Ya Guichot nos había alertado que “En esta época de prisas, de constante estrés, de aceleración continuada, con frecuencia descuidamos la búsqueda de espacios de reflexión acerca de las actividades que llenan nuestra vida profesional cotidiana” (2006, p. 12).

Por ello, partimos por pensar a los seres humanos como seres que poseen un potencial transformador de la realidad de proporciones desmesuradas, en tanto entendemos que es la capacidad racional la que nos permite no solo diferenciarnos del resto de lo que existe, así como también elaborar nuevos escenarios,

sociedades, reglas; pero –y acá es bueno hacer un hincapié– percibimos que algo anda mal en nuestro desarrollo evolutivo producto de nuestras propias “creaciones”.

Como decíamos, una característica propia de los seres humanos es que somos los únicos seres vivos que poseemos conciencia, entendida esta como el conocimiento que el ser humano tiene de su propia existencia, de sus estados y de sus actos. Esta capacidad nos permite darnos cuenta de nosotros mismos, de que hay una realidad que nos rodea y de la que, al mismo tiempo, formamos parte.

Es gracias al desarrollo de esta conciencia, y a la vez de la inteligencia, que nos ubicamos ante el mundo, que nos relacionamos con él, admirándonos con las cosas que nos rodean y asombrándonos con aquello que nos resulta sorprendente, llegando a cuestionarnos constantemente sobre todo aquel conjunto de fenómenos de la naturaleza que se nos ponen por delante y que, en más de una ocasión, podría poner en riesgo nuestra capacidad de sobrevivencia. Las observaciones que realizamos de los objetos que nos rodean, nos llevan a reflexionar acerca de las herramientas que necesitamos elaborar para poder adaptarnos a un mundo que, inicialmente, nos es hostil. De ahí que, en el afán por sobrevivir y perpetuar la especie, el ser humano, “animal” desprovisto de mecanismos de defensa y carente de casi todo, busca satisfacer sus necesidades teniendo como aliado a su ingenio. Este ingenio le permite encontrar en la naturaleza la satisfacción de sus necesidades y requerimientos. Pero esto no queda ahí, el ser humano se da cuenta de que más que adaptarse a la naturaleza de lo que se trata –si quiere asegurar su sobrevivencia y la de su comunidad– es de adaptar esta última, algo que llevará a cabo a través del trabajo, con lo cual podrá modificar la naturaleza, pero al mismo tiempo, se habrá modificado él mismo.

Al respecto, al hablar acerca de la posición de los griegos en la historia de la educación humana y de los ideales de la cultura griega, Werner Jaeger indicó que “Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual” (1985, p.3). Esta modificación que se produce en el ser humano a través de las relaciones que previamente hemos mencionado, establece lo que nosotros en la actualidad agrupamos bajo el concepto de cultura. Pero bajo esta conceptualización podría entenderse que cultura es todo aquello que rodea al ser humano y que no es naturaleza, que la cultura se da y, sobre todo, se desarrolla en lo que hemos quedado en llamar “sociedad”, entendiendo esta última como “un conjunto de seres humanos, unidos moral, material, espiritual y culturalmente para la satisfacción de comunes necesidades, recíprocos beneficios, aspiraciones semejantes y fines iguales” (Moreira, 2003 p. 1).

Con relación al concepto de cultura, Raúl Barrera (2013) sentenció que “no es una empresa fácil, dado que nadie se pone de acuerdo al respecto de la mejor manera de acotar la 'cultura'.” (p. 5), por ello nos quedaremos con la definición planteada por Angelo Altieri (2001, p. 15), cuando al hablar de cultura manifestó que:

Cultura, atento a su definición verbal-etimológica, es, pues, educación, formación, desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales del hombre; y en su reflejo objetivo, cultura es el mundo propio del hombre, en oposición al mundo natural, que existiría igualmente aun sin el hombre. Cultura, por tanto, no es solamente el proceso de la actividad humana (...); es también el producto de tal actividad, de tal formación, o sea, es el conjunto de maneras de pensar y de vivir, cultivadas, que suelen designarse con el nombre de civilización. Así entendida, cultura es un nombre adecuado para aplicarse, *sensu lato*, a todas las realizaciones características de los grupos humanos. En él están comprendidos tanto el lenguaje, la industria, el arte, la ciencia, el derecho, el gobierno, la moral, la religión, como los instrumentos materiales o artefactos en los que se materializan las realizaciones culturales y mediante los cuales surten efecto práctico los aspectos intelectuales de la cultura (edificios, instrumentos, maquinas, objetos de arte, medios para la comunicación, etcétera).

De donde se infiere que, cuando un nuevo ser humano llega al mundo, debe pasar por un proceso –progresivo– de comprensión y aprendizaje de la cultura de la cual se es miembro. En ese sentido, dicho ser humano, deberá ir aprendiendo tanto las cuestiones básicas como complejas de la sociedad de la que se forma parte, ya que la cultura puede enseñarse por parte de alguno que conozca los rasgos y características distintivas de la misma; y aprenderse, por parte de los nuevos miembros de un grupo social que están ávidos de “socializar” con su entorno. De donde consideramos importante y necesario, saber qué es lo que nos ha antecedido para saber hacia dónde nos dirigimos.

Es así como podemos decir que en este proceso histórico de desarrollo cultural del ser humano, el mundo actual, con todos sus aciertos, errores, encantos y desencantos, nos ha situado en un escenario que algunos consideran de mero tránsito, en un espacio en el que, de manera aún incipiente, se va constituyendo –la mayoría de las veces en base a los avances tecnológicos orientados a temas industriales empresariales, económicos y científicos– los escenarios político-económico y socio-culturales que hemos ido “creando” y afianzando con el paso del tiempo; de ahí que esta situación nos lleva a re-pensar, constantemente, si este es el mejor mundo posible para los seres humanos, razón por la cual Gastaldi manifestó que nuestra época: “(...) ha cambiado enormemente la 'autocomprensión' del hombre: tenemos una manera particular de entendernos a nosotros mismos, muy distinta

de la que tenían nuestros antepasados” (Gastaldi, 2003, p. 4).

Debido a lo efímero y banal que termina siendo para el ser humano, el entorno que hemos descrito (Cfr. Casquier, 2011) y, en tanto “los progresos de la ciencia nos han llevado a construir un mundo a la medida de su propia desorientación, un mundo que marcha a la deriva, que junto a los grandes progresos técnicos ha puesto en jaque la existencia misma de la humanidad” (p. 5), consideramos que podemos decir que hoy más que antes, tenemos motivos como para afirmar que, si lo que nos interesa es la educación y formación del ser humano, urge adoptar una posición reflexiva en torno a la práctica educativa, a los modelos de enseñanza y a la forma en la que se imparte el conocimiento, sobre todo hoy en día que nos encontramos “(...) inmersos en la llamada sociedad de la información y el conocimiento” (p. 6).

Lo que no debemos dejar de tener en cuenta es que la sociedad contemporánea, de carácter por demás complejo, ha heredado de la antigüedad, el medioevo y la modernidad, una serie de parámetros y paradigmas que nos llevan a plantear una serie de cuestionamientos filosóficos y pedagógicos en torno a la didáctica, dentro de lo que se refiere a la enseñanza. Al respecto Jhon Lenis (2011) manifestaba que “la incursión pedagógica se justifica en la medida en que a toda didáctica subyace una concepción sobre la relación entre enseñante, alumnos y contenido” (p. 23). Como ya hemos ido indicando, y para situarnos dentro de lo que a educación en nuestro país se refiere, consideramos conveniente resaltar que la educación en el Perú se halla en una situación tal que requiere profundas reformas y cambios en la forma de impartir el aprendizaje y en la forma en que se interrelacionan los actores de este proceso educativo.

Si bien hablar de reformas no es algo nuevo, se nos presenta como algo cada vez más urgente, dado que los cambios ocurridos en la sociedad del conocimiento, actualmente, nos llevan a situaciones en las que podemos observar cómo la educación formal en el Perú termina siendo deficiente. Pero el hecho de que sea deficiente no debe paralizarnos, al contrario, debe llevarnos a plantear las preguntas que correspondan plenamente con el problema en cuestión y que nos permitan elaborar posibles soluciones desde una perspectiva acorde a la época que nos toca vivir, a fin de poder superar estas deficiencias.

La educación hoy, una vez más, es un tema de central importancia en la agenda nacional. Su relevancia, su pertinencia, sus problemas, han sido objeto de debates, acciones y expectativas de diversos sectores sociales a lo largo de todo el siglo XX. Dada su trascendencia y expansión a lo largo del mismo, Contreras (1996) señala que este muy bien podría llamarse “el siglo de la educación”. Y, sin embargo, iniciamos el siglo XXI con un balance poco halagador. La crisis generalizada del sistema educativo se ha

hecho particularmente evidente tras la difusión de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales de rendimiento estudiantil (Ames. 2005, p. 239).

En el mismo orden de ideas, Octavi Fullat (1987) mencionaba que, a fin de cuentas, la educación “es una actividad y, por cierto, una actividad compleja” (p. 6); en la que uno se encuentra con muchas variables de manera entrelazadas, confusas o enredadas, como son las que intervienen en el proceso educativo, dando lugar a que esto podría ser “particularmente problemático” en tanto no permite saber con seguridad, ni enumerar completamente, “todos los factores que participan en tan fascinante antropogénesis” (p. 6).

Nos encontramos, entonces, que “la educación es una función tan natural y universal de la comunidad humana, que por su misma evidencia tarda mucho tiempo en llegar a la plena conciencia de aquellos que la reciben y la practican” (Jaeger, 1985, p. 19).

Por otro lado, Abel Apaza Romero (2016), buscando identificar los factores claves de la educación peruana, elaboró una revisión teórica en la que da cuenta de algunos momentos propios de la educación en el Perú, de los “nobles esfuerzos educativos y laborales que hicieron posible el desarrollo” (p. 113); en dicho trabajo se pueden resaltar etapas como el incario, la colonia, la República, el siglo XX, y el siglo XXI cada uno de ellos con características propias en torno al proceso educativo. Como apuntaban increpantemente Contreras y Oliart al hablar de las tensiones, aun constantes, producto de la diversidad cultural con la que contamos en nuestro país:

La cultura, su diversidad, el modo en que la gente vive, trabaja, se relaciona, ama, sueña y crea son, conforme pasan los años, reconocidos en el mundo entero como pilares del desarrollo humano. Ya no es posible trazar una línea única de progreso, ni sostener una idea de civilización que no valore los aportes de pueblos o coloque al margen tradiciones, saberes y memorias complejas. En plena era de la globalización, las diferencias culturales se muestran en todo su potencial, enriqueciendo nuestras sociedades, sus intercambios y los proyectos de futuro que estas albergan. El Perú ha tenido una convivencia tensa con su diversidad. La ha negado por largo tiempo, generando situaciones de exclusión que nos cuesta superar (2014, p. 6).

Por ello, a continuación, presentamos escuetamente algunos rasgos característicos de las etapas mencionadas, antecediéndole, a estas, algunas suposiciones en torno a la educación de los llamados “pueblos primitivos” que poblaron el Perú antiguo. Una vez identificadas las principales características alrededor de las diferentes etapas por las que ha atravesado la educación a lo largo de la historia del Perú, pasaremos a delimitar el estado de la cuestión en torno a la educación en nuestro contexto y el lugar que ocupa la reflexión

filosófica en el ámbito educativo.

Un brevísimo recorrido histórico a través de la educación en el Perú.

Consideramos que el tipo de educación, propia de los primeros pobladores de lo que hoy es nuestro país, se da de manera natural y espontánea, que el proceso de culturización se fue adquiriendo a través de la imitación, resultado de la interacción entre padres e hijos, producto de la convivencia en sociedad –por parte de los adultos y los menores que se guían de la experiencia de los más ancianos– esta interacción condujo a una serie de manifestaciones culturales a las que hoy podemos tener un acercamiento gracias a los vestigios que nos legaron.

En todo el Perú hay todavía ruinas que revelan la acción secular de razas inteligentes y cultas antes de haber recibido las luces de los Incas. En lugares donde su influencia fue de corta duración; se descubren semilleros de pueblos, sepulcros que llegan a formar vastas ciudades de muertos, y huellas indudables de una agricultura entendida y extensa. (Lorente, 2005, p. 84).

De igual parecer resulta Walter Alva, cuando en el prólogo a la obra de Maritza Villavicencio, denominada “Mujer, poder y alimentación en el antiguo Perú”, destaca los descubrimientos arqueológicos de los últimos años, y la sistematización de los mismos, como “sorprendentes testimonios de cultura” que están permitiendo “aproximarnos a la reconstrucción de nuestro pasado”, ya que de la comprensión e interpretación que podamos lograr de este legado y las manifestaciones culturales que nos dejaron los que nos precedieron, podremos llegar a “proyectarlas a través de la historia hasta nuestro tiempo” (2017, p. 23).

La comunidad va formando en los individuos un carácter donde convergen las diversas individualidades, para ir dejando de lado conductas particulares a fin de dar paso a un esfuerzo en conjunto, constante, que permita educar a sus miembros en base a un horizonte en común. Y en tanto que el “yo” es, al mismo tiempo, universal y particular, es ahí donde “la educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, tanto en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual” (Jaeger, 1985, p. 4).

En su Historia de la educación técnica en el Perú (2007, p. 6), Santiago León distinguió dos etapas en el desarrollo de la época primitiva: una conocida como la de cazador, correspondiente al período paleolítico, y la otra la de agricultor, correspondiente al período neolítico. En estos escenarios, “los sistemas de educación” para nada alfabetizados, se desarrollaban mediante la vía oral y sobre todo mediante la observación y la imitación; se enseñaba aquello que era necesario para la formación, estabilidad y supremacía de sus clanes y tribus, como puede ser: la manera de conseguir el alimento, el

desarrollo de un idioma, la religión propia de una manera particular de concebir el mundo y el lugar que ocupaban en él. De esta manera la educación no estaba a cargo de alguien en especial sino que, por el contrario, estaba orientada hacia aquello que podía ser útil para la vida de estas personas.

Sobrevivir es una finalidad a la que apunta todo aquello que está vivo, siendo el ser humano un ser lleno de carencias y necesidades, no está demás decir que sus inclinaciones estaban direccionadas a satisfacer aquellas que le aseguraran su supervivencia, atravesando por un proceso evolutivo que a la postre lo llevaría a un desarrollo de la conciencia, la razón y el entendimiento así como a la necesidad de comunicar aquello que había “aprehendido”. Es así como podemos decir que estos primeros pobladores del antiguo Perú transmitían sus descubrimientos e invenciones, así como sus normas y valores, a sus descendientes a fin de que estos se pudieran posicionar en un mundo por demás hostil. Además, Villavicencio (2017) nos recuerda que este conocimiento no solo era necesario por un tema relacionado al sustento alimenticio sino que:

La diversidad biológica, la agricultura, la pesca y la conservación de las fuentes primeras para preservar toda vida: la tierra y el agua, además de los recursos vitales, eran también fuentes de poder. Su control o manejo definía las jerarquías sociales y los liderazgos político-religiosos (p. 77).

Sin embargo, es poco lo que hasta ahora se conoce sobre los antiguos pobladores del Perú, sobre sus interpretaciones de la realidad, acerca de su cosmovisión o sobre lo concerniente a la moral de su tiempo. Por ello, resulta dañino el hecho de prejuzgar, incluso en los fueros académicos, las manifestaciones culturales que nos legaron.

El prejuicio que subyace en las ciencias sociales de considerar a la religiosidad del antiguo Perú –sus rituales sus mitos y sus creencias– como producto de mentalidades inferiores, ingenuas o engañadas por el solo hecho de no compartir la religiosidad o la racionalidad occidentales, seguirá obstruyendo la recuperación de nuestra memoria y, por tanto, los beneficios intelectuales, tangibles y morales que nos pueden aportar para el presente (...). (p. 89).

En lo referente a la educación de los incas, Porras Barrenechea resaltó que, como imperio hegemónico, supieron asimilar el conocimiento desarrollado por los pueblos y las culturas que los precedieron, “la civilización y las instituciones incaicas, no fueron un brote espontáneo y original, o pura invención incaica, sino culminación de la antigua cultura del Tiahuanaco, la que a su vez recogió reflejos de culturas anteriores” (1966, p. 11), quizá por ello la educación estaba dividida entre aquellos que accedían a un saber superior y aquellos que recibían un saber técnico, propio de una sociedad rural y comunitaria

orientada al trabajo del campo; Apaza (2016) mencionaba al respecto que: “no existían las escuelas generalizadas debido a que la sociedad incaica era jerárquica, siendo que aquellos que estaban mejor posicionados, recibían una educación superior, la cual “debió impartirse en el Cuzco en el llamado 'Yachayhuasi' y otros centros del saber” (p. 114). De igual parecer es Juan Anticona (2017), cuando en su tesis de pregrado, especulando acerca de la filosofía de los incas, indicó que “la educación especializada no fue general en el Tawantinsuyu, pues sólo la recibía el sapa inca, su familia y la nobleza (p. 60). Cosa similar indicaba Waldemar Espinoza al decir que:

Las castas incas y otras que completaban los cuadros militares recibían una educación para gobernar; y tal educación era bastante férrea. Antes de ser declarados maduros o mayores de edad pasaban por enérgicas pruebas de ejercicios físicos y de resistencia, cuya finalidad era inculcarles disciplina, agilidad, atención, aguante en las marchas forzadas, dejando de lado aspectos atractivos (...) Habían también quienes recibían una educación intelectual más elevada; es decir los del ayllu Tarpuntae, grupo que tenía como misión preparar a los sacerdotes del sol. En dicho ayllu, desde niños aprendían las prácticas y todo lo referente a ritos, ceremonias, símbolos, canciones, danzas mitos y leyendas relacionados con la religión solar. Por lo tanto, igualmente aprendían el manejo de quipus. Una vez en condiciones de ejercer su ocupación especializada, de entre ellos el sapainca escogía y designaba al sumo sacerdote. (Espinoza, 2011, p. 271).

Por otro lado, los haturunakuna recibieron una educación práctica en el hogar, en los talleres de trabajo y en el ayllu” (Anticona, p. 60). Una educación vinculada al trabajo práctico, a la técnica por lo general asociada al entendimiento de las tareas agropecuarias Por eso Vargas Callejas se refiere al imperio incaico como “una monarquía paternalista basada en la desigualdad social pero sin injusticia económica”, y en donde, a pesar de las diferencias marcadas por un tema de casta y género, se buscó dar educación y condiciones de bienestar a todos los habitantes de su territorio” (p. 48). Teniendo como fundamento de su organización y existencia a la tierra (pachamama). Por ello, “los contenidos de la educación hacían especial referencia a su cuidado y adecuado aprovechamiento, esto en el plano práctico, ético y ritual-religioso” (p. 58).

La instrucción de la casta Inca era un tema que estaba a cargo de los amautas, mientras que, en el caso del pueblo, los padres y los ancianos del ayllu eran los preceptores de los hijos, y las madres y las ancianas de las hijas. Era así como los progenitores se convertían en los educadores por excelencia a través de la exhortación y el ejemplo, ya que transmitían el conocimiento de los oficios que se podían realizar y luego recibían la ayuda de sus hijos en las labores que los habían capacitado. En palabras de

Espinoza “los padres instintivamente modelaban a sus hijos a su imagen y semejanza” (p. 272).

Como podemos ver, la educación, en la época del incanato, ocupaba un lugar fundamental para el desarrollo del imperio. Su importancia no radicaba exclusivamente en el desarrollo de los oficios que les permitieran un sustento sino en la trasmisión de principios éticos y la consolidación de los valores morales, en todo lo concerniente a la forma de comportarse socialmente, así como a la administración del imperio por parte de la nobleza.

Con la llegada en masa a estas tierras y la posterior toma de posesión por parte de los españoles del siglo XVI, la sociedad incaica, a causa de la colonización española, sufrió una serie de cambios radicales en todos sus estamentos, en palabras de Mariátegui: “la conquista fue, ante todo, una tremenda carnicería” (2016, p. 33). Los partidarios de las ideas expansionistas de los Reyes Católicos fueron testigos de cómo el Virreinato sustituyó al Imperio Inca de una forma en la cual los cambios a nivel de la organización social, política, económica y cultural llevaron a un escenario en el que los nativos de estas tierras perdieron la mayoría de sus derechos y privilegios, incluidos los educativos.

El llamado “Nuevo Mundo” fue ordenado y delimitado en base a temas económicos y religiosos, de ahí que los grupos poblacionales, fueron divididos tomando como referencia a aquellos que tenían mayor números de habitantes: los llamados indios y los españoles.

El virrey Francisco de Toledo organizó la sociedad virreinal sobre la base de la desigualdad. Sus fundamentos jurídicos establecían un sistema que dividía la sociedad en dos esferas nítidamente separadas y jerarquizadas: la república de indios y la república de españoles, cada una con sus reglas y privilegios particulares, estando la primera sometida a la segunda. Estas normas hacían de los indios un grupo humano destinado al trabajo manual, obedeciendo órdenes y pagando un tributo, al cual no estaba sujeto ningún otro grupo étnico (Zapata y Rojas, 2013, p. 18).

En el caso de los hijos de españoles, sobre todo si estos pertenecían a la aristocracia, eran instruidos por un tutor particular; existían también los colegios de primeras letras donde aprendían a leer y escribir, matemáticas y catecismo; estos “estudios menores” eran similares a lo que hoy en día se entiende como educación primaria y secundaria. El estudio de latín era indispensable para acceder a los “estudios mayores”. Las mujeres estaban al margen del sistema educativo “formal”, su educación se desarrollaba en el ámbito familiar y en los conventos, donde también se practicaba una marcada diferencia jerárquica.

Esta división, con el paso del tiempo, fue difícil de controlar debido a la diversidad de castas que se fueron generando,

producto de la mezcla cultural propia de la Colonia. Hay que resaltar el hecho de que se minimizó la racionalidad andina. Para poder dividir la sociedad postulaban una distinción entre aquellos que piensan y aquellos que no, entre los que son cultos y los que, con sus “actitudes bárbaras”, son similares a la de los animales; de esta manera quedaba establecida la diferencia entre aquellos que debían mandar (los españoles) y los que debían obedecer (los indígenas).

Se consideraba que la fe era incompatible con un hábito de vida indigno de la famosa razón natural, base del humanismo que definía a los cristianos en oposición a los no-cristianos, bárbaros. Si en los colegios jesuitas europeos se educaba a los niños en buena policía, esta formaba parte de su cultura, de los hábitos familiares. Para los caciques había que empezar por modificar las costumbres, educar a los niños en los buenos usos a la vez que enseñarles la doctrina. (...) La pedagogía de la policía cristiana consistía en dar nuevos hábitos de vida tanto en lo material como en las relaciones humanas, con preceptos de moral y ritos cotidianos. (Alaperrine-Bouyer, 2007, p. 172).

El propósito inicial hispánico en torno a los indígenas estaba puesto en educar a los sometidos tanto en el aspecto espiritual-religioso como en aquello para lo que pudieran ser útiles en la práctica económica. De gran importancia son los talleres coloniales los cuales se constituyen como las escuelas del pueblo, los sectores populares tenían así, tanto el ámbito familiar como el gremial para el aprendizaje. La enseñanza tuvo dos objetivos fundamentales: formar buenos cristianos y formar buenos súbditos del poder español. Paralelamente se desarrolla un interés por conocer las lenguas nativas a fin de usarlas como un instrumento que pudiera fortalecer la dominación de estos últimos.

La organización política y económica de la Colonia que siguió a la Conquista, no puso término al exterminio de la raza indígena. El Virreinato estableció un régimen de brutal explotación. (...) un sistema abrumador de trabajos forzados y gratuitos, que diezmó la población aborigen. Esta no quedó así reducida sólo a un estado de servidumbre –como habría acontecido si los españoles se hubiesen limitado a la explotación de las tierras conservando el carácter agrario del país– sino, en gran parte, a un estado de esclavitud (Mariátegui, 2016, p. 33-34).

Si bien durante la Colonia había colegios para los hijos de caciques y curacas, donde estos eran preparados para una labor administrativa en beneficio de los reyes, se les enseñaba cosas básicas. El colonizado recibía una educación distinta a la de los hijos de los españoles, hasta cierto punto de menor nivel, ya que la intención de enseñar a la nobleza indígena a la “manera occidental” era solamente para que estos sirvieran como intermediarios entre el aparato colonial y la población nativa así como para desarrollar, adecuadamente, las funciones

encomendadas por la Corona.

Pedro Guibovich (1993) elaboró un recuento de lo estudiado hasta el momento en torno a la educación en el Perú, en la época colonial, en el que menciona que el tema no ha sido abordado con profundidad por los investigadores –hasta la actualidad– a causa de una falta de acceso a las fuentes primarias, sumado al hecho de que, con el paso del tiempo, se ha ido perdiendo el registro histórico de esa época. Aun así, da cuenta de cómo a partir de la década de 1560 “empezaron a fundarse primero en Lima y luego en el resto de las ciudades del virreinato peruano diversos colegios y seminarios” –después de Lima la ciudad que contó con una gran actividad intelectual fue la ciudad de Cuzco– los mismos que eran regentados por órdenes religiosas que “tenían por finalidad impartir estudios superiores de Teología y Filosofía” (p. 272). Cabe destacar que entre las órdenes religiosas encargadas de impartir conocimientos, la que más destacó fue La Compañía de Jesús, también conocidos como Jesuitas.

Para hablar de educación elemental durante la Colonia debemos profundizar, también, en los aportes proporcionados por Pablo Macera (1977), el cual había calculado que “menos del 20% de los habitantes de Lima, comprendidos dentro de la primera edad escolar, recibían instrucción elemental” durante la Colonia (p. 258). Era limitado el número de personas que podían aprender a leer y escribir, según refiere, también, Peralta:

Los más favorecidos con esa situación fueron los miembros de la alta aristocracia, debido a que disponían de escuelas privadas como la de Negreiros o el prestigioso Colegio de San Carlos, lugar este último al que solo se ingresaba después de probar limpieza de sangre. Más abajo en la escala social, los hijos de los comerciantes y de los empleados públicos, contaban con los Colegios Mayores y los conventos para acceder a la instrucción. Aunque la alfabetización estuvo ligada tanto a la nobleza española y criolla como a los sectores de medianos recursos, solo la primera pudo permitirse el hábito de una lectura continuada. Esto se debió principalmente a dos factores. Primero, el alto costo del libro y, luego, a la férrea censura gubernativa que redujo el número de lectores a aquellos que detentaban importantes cargos públicos civiles y eclesiásticos (1997, p. 108).

Del mismo modo, la universidad colonial, se consolidó como una institución elitista y excluyente, que sirvió para la formación de los hijos de los funcionarios de la corona, así como para los miembros de la aristocracia colonial. El conocimiento impartido –totalmente en latín– se circunscribía a la escolástica tomista y a la enseñanza dogmática, privilegiando la especialización en derecho (civil y canónico) y en teología. El pensamiento imperante estaba vinculado a los sistemas políticos, religiosos y culturales implantados por España en América, no dejando lugar a una reflexión desde una cosmovisión más

acorde a los nativos de estas tierras.

San Marcos fue de enorme beneficio para la nobleza colonial, cuyos hijos podían unir a sus títulos nobiliarios las credenciales profesionales con las cuales acrecentarían su status prominente dentro de la estratificación social que era inseparable del factor racial. Allí se formaron teólogos, filósofos, abogados y médicos. Los grados otorgados fueron los de bachiller, licenciado y magíster o doctor. Fue, pues, una institución de carácter aristocrático y elitista (Robles, 2006, p. 41).

Al ser expulsados los jesuitas, se originó un cisma importante a nivel educativo, la vida intelectual quedó subordinada a las directrices que se podían dar desde la Universidad de San Marcos hasta que, con el paso del tiempo, se producen una serie de cambios en los temas de reflexión en “el viejo continente” y esto llevó a que se empiece a cambiar los intereses en el ámbito educativo. Nos encontramos ya en el siglo XVIII, donde los cambios producidos en Europa, dirigen el estudio hacia las ciencias puras y las ciencias prácticas, a la libertad del pensamiento y a un escenario donde la opresión empieza a ser cuestionada. Es así como surge, en el colegio mayor Real Convictorio de San Carlos, un interés por un nuevo tipo de profesionales que estén más ligados a las ciencias que a la predica teológica.

Siguiendo el ejemplo de sus símiles europeos, existía, entre las personas instruidas, un gran deseo de reunirse, asociarse y discutir. El ejercicio del discurso racional analítico, taxonómico y pragmático, típico del siglo de las luces, precisaba de lugares de socialización en los que se preparaba el terreno para la ulterior instalación de los ideales de la Ilustración. (Poupeney, 2007, p. 31).

En una época en la que la prioridad pasó a ser la instalación de la República y la consolidación de la independencia política, se abordan nuevas ideas respecto a la educación. El paso de la Colonia a la República fue totalmente vertiginoso, se tuvo que realizar en poco tiempo todo lo necesario para una liberación del dominio español. El rechazo hacia la escolástica y los métodos que no permitían hacerse de los secretos de la naturaleza permitieron que se gestara toda una nueva generación de intelectuales.

La generación llamada con justicia del Mercurio, por el nombre del periódico que fue la principal muestra de su valer, representa en la historia peruana el puente entre la Colonia y la República. Tuvo que realizar en pocos años, de manera atropellada, una labor de preparación que hubiera requerido por lo menos un siglo para ser ejecutada debidamente. Y como necesario efecto de la premura, resultó la labor superficial e incompleta. (De La Riva-Agüero, 1971, p. 108).

Si bien hubo corrientes liberales que alegaban a favor de la difusión de la educación a todos los niveles sociales, la educación de la etapa emancipadora mantuvo varias

características propias de la época colonial; dicho continuismo se podía apreciar sobre todo en lo referente a la organización sistemática, así como en los objetivos y metas que se perseguían.

Mientras el Virreinato era un régimen medioeval y extranjero, la República es formalmente un régimen peruano y liberal. Tiene, por consiguiente, la República deberes que no tenía el Virreinato. A la República le tocaba elevar la condición del indio. Y contrariando este deber, la República ha pauperizado al indio, ha agravado su depresión y ha exasperado su miseria (Mariátegui, 2016, p. 35).

Claro que esto no dejaba fuera del debate, acerca de la educación, lo referente a la implementación y aplicación de nuevos métodos pedagógicos. Se puso énfasis en la estructuración, organización e integración nacional, asentando sus bases en el profundo respeto a la ley, y a las instituciones jurídicas las que debían ser el reflejo de los ideales nacionales, pero los beneficios de estas medidas no fueron igual para todos.

Durante los comienzos de la vida independiente, ya sea en la etapa del protectorado o de la república establecida por el primer Congreso Constituyente (20-IX-1822), la educación no sufrió cambios cualitativos, prosiguió como privilegio de la élite económica, heredera y continuadora de la nobleza colonial. Sin embargo, fue objeto de preocupación de las nuevas autoridades. Así consta en sus discursos y en la normatividad que suscribieron (Robles, 2004, p. 59).

Más que una revolución, lo que sucedió con el proyecto de independencia fue que se desarrollaron algunos cambios en determinados aspectos de la vida social producto de los continuas modificaciones en la estructura del poder debido a la oposición constante entre los grupos dirigentes; los cambios en los sectores populares fueron mucho más lentos por no decir inexistentes. En esta época donde los caudillos militares se convirtieron en los “dueños” del país no dejaron de preocuparse por el tema educativo.

Así, bajo el gobierno del general José de San Martín, se creó la primera Escuela Normal en vista que, los dirigentes de la República inicial, tenían conciencia especial de la importancia de difundir la educación formal como un instrumento que permitiera a la población alcanzar la alfabetización. Ciertamente, en esa época, no podía pensarse que tal cosa fuera automática ni rápida (Pease, 1993, p. 262).

Al respecto, Mariátegui consideraba que la independencia no fue un movimiento en pro de la reivindicación del indígena, sino que “la República ha significado para los indios la ascensión de una nueva clase dominante que se ha apropiado sistemáticamente de sus tierras” (p. 35). Es decir que el trasfondo de esta liberación de la Corona venía acompañado de intereses económicos más que éticos. “(...) produjo temporalmente la adopción de principios igualitarios. Pero este igualitarismo verbal no

tenía en mira, realmente, sino al criollo. Ignoraba al indio. La República, además, nació en la miseria. No podía permitirse el lujo de una amplia política educacional” (p. 84). Esta situación nos permite, además, dar cuenta acerca del “doble discurso” como algo característico de nuestros gobernantes desde la fundación de una República que ahora, ad portas del bicentenario, se encuentra plagada de tantas incoherencias. De igual parecer es Smith (2019) cuando, reflexionando sobre los peruanos, termina afirmando que:

(...) luego de sacudirse la docilidad de la dominación y adoptar el nombre de hombres libres, tienen aún una labor más ardua: terminar su propia obra de regeneración, superar todas las dificultades internas y reconciliar todos los elementos discordantes que se originan entre ellos mismos. Asimismo, tienen que liberar a su comunidad de los ruidosos demagogos que envenenan la prensa pública y de los agitadores descontentos que, afectando el celo más puro por la colectividad, solo buscan satisfacer su propio interés propiciando un cambio —no importa de qué, en cuanto este sea para su propio beneficio— (p. 252).

La administración de la educación en los primeros tiempos de la República fue algo complicado, en un escenario de continuas guerras y anarquía resultaba complejo legislar adecuadamente en torno a la organización del sistema educativo; aun así se dieron una serie de disposiciones que se constituían como pautas estrictas, siempre restrictivas, sobre que métodos debían emplearse para la enseñanza, con el paso del tiempo se ha buscado implementar disposiciones de toda índole, pero aun así, en casi 200 años de historia republicana, todavía no se ha logrado establecer un método que pueda servir de guía apropiada para la educación peruana.

Vemos cómo la educación peruana durante el siglo XX y lo que va del XXI, también, ha sido un cúmulo de intentos de reformas de diverso tipo: algunas buscaban incrementar sustantivamente el número de estudiantes con acceso a las escuelas primarias; otros concebían la educación como el medio capaz de producir la integración nacional y el desarrollo económico; para otros lo que se debía buscar era el ascenso social de los indígenas y la igualdad entre peruanos sin distinción de fortunas, no faltaban los que afirmaban que los intentos educativos terminaban siendo solamente una copia de modelos propios de otras realidades, totalmente ajenas a la de nuestro país; y también hubo los que a través de políticas populistas aportaron una serie de dudas al ya confuso derrotero de la educación peruana.

“El camino al infierno está lleno de buenas intenciones” es un proverbio que nos hace recordar que todos los intentos que se han gestado hasta ahora en esta época republicana, parecen responder más a una utopía política plasmada “entre gallos y medianoche” que a una reflexión crítica y coherente sobre el sentido de la educación y la formación de los seres humanos. Uno se encuentra con

altos y bajos en lo que respecta a la educación en nuestro país, con incongruencias en las propuestas reformistas y, sin necesidad de generalizar, con un resultado a todas luces conocido: una deplorable calidad académica, salvo contadas excepciones, tanto por aquellos que se dedican a administrar la educación, como por parte de profesores y estudiantes.

No podemos dejar de mencionar que las distintas propuestas han permitido llevar a cabo una serie de reformas en el sector educativo, algunas han causado gran impacto, otras se contentaron con ordenar lo pre existente, otras buscaron marcar la pauta para desarrollos futuros, otras se convirtieron en “letra muerta” en los documentos que se plasmaron, ya que como bien se dice “el papel aguanta todo”. Y si bien se puede decir que se ha dado un impulso en torno a la enseñanza en todos los niveles hay que reconocer que, en la mayoría de los casos no se ha dirigido concienzudamente una reflexión apropiada en torno a la educación sino que, cuando se ha intentado “modernizar la enseñanza” se ha preferido centrar la mirada en enfoques europeos y norteamericanos, sobre todo aquellos que están mejor vinculados con lo concerniente al desarrollo económico, a fin de adaptarlos a nuestra realidad.

Es muy posible que esta tendencia a sucesivos reglamentos de educación tengan que ver, como en otros campos, con la incapacidad de nuestras administraciones públicas para trabajar con modificaciones sensatas y organizadas, suponiendo que cada nueva ley es un “paso adelante”; como se aprecia en la vida republicana, ello ha originado un maremágnum legal en el cual es difícil desenvolverse (Pease, 1993, p. 267).

Consideramos que hay que abordar el tema de la educación como una cuestión política, económica, pero sobre todo social, ya que de esta manera se logra comprometer la participación organizada de la comunidad. Si no se vincula la educación con el desarrollo y el trabajo no se puede cambiar la estructura económica de un país. Pero, si no se reflexiona en base a lo que la sociedad, a nivel cultural necesita, esta no llegará a ser consciente de las reformas necesarias para llevar a cabo propuestas que guarden concordancia con los tiempos en los que nos ha tocado vivir, sino que lo que se seguirá dando son intentos de reforma orientados hacia un centralismo controlador y cosificador del ser humano.

¿Hacia dónde vamos en educación?

¿Cuál es el estado de la educación peruana en la actualidad? Luego de dos décadas de este siglo XXI la pregunta siempre apunta a reflejar una serie de incapacidades en el sector educativo. Si bien se ha buscado incrementar el acceso a dicho sistema por parte de la mayor cantidad de personas, hay problemas serios en el desarrollo de capacidades básicas como la comprensión lectora, la producción de textos, la expresión oral, que terminan constituyéndose en puntos álgidos aun

hoy en día en la educación de nuestro país que no permiten dar el salto hacia la igualdad de oportunidades de la que tanto se habla cuando nos referimos a la educación.

Es difícil precisar cuántas generaciones de escolares peruanos han culminado la educación primaria, o incluso la secundaria, y han obtenido su correspondiente certificado sin comprender el texto que leían y sin haber alcanzado un manejo aceptable de las operaciones aritméticas. No sabemos cuántos miles o cientos de miles de estudiantes pasaron por las aulas reportando ciertos niveles de éxito en la aprobación de los cursos sin que estos estuvieran respaldados por los debidos conocimientos (Montero, 2009, p. 18).

Y es que para nadie es novedad que el sector educativo en nuestro país tiene muchos temas pendientes sobre todo si se quiere lograr una educación de calidad en una realidad como la peruana que es compleja de describir pero, a la vez, no tan distante de lo que actualmente ocurre en el mundo; donde podemos ver que la práctica educativa se aleja de modelos humanistas de formación del ser humano y busca respuestas en la tecnificación desmedida y en la cosificación del hombre por el hombre.

Si observamos con atención podemos darnos cuenta de que el modelo educativo más fuerte e intenso que tiene la sociedad en esta época, ya no se basa en la familia ni la escuela sino en los medios de comunicación, incluidas las redes sociales digitales, que han pasado a constituirse en elementos de enseñanza; ya que ocupan un lugar hegemónicos en la vida de las personas, más aun ahora que, a causa de la pandemia global, se han interrumpido las clases presenciales volcando hacia el mundo digital la práctica educativa con todas sus limitaciones, lo que lleva a entender el espacio socio cultural de una manera totalmente distinta a épocas pasadas.

Un área particularmente compleja de los desafíos que necesita enfrentar el sistema educativo peruano corresponde a su dimensión institucional. Esta dimensión es desafiante no solo por la escala y complejidad del sistema educativo, sino también por las debilidades que existen en el país y que afectan varios aspectos, entre los que destacan la debilidad institucional del sector público, la insuficiencia de recursos humanos calificados para operar eficazmente un sistema de esta escala y la (des)organización de los patrones de asentamiento poblacional en el territorio y la consiguiente (des)organización de la presencia institucional del Estado. (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017, p. 240).

En este escenario podemos ver, además, una escasez de pensamiento crítico y, por consiguiente, una incapacidad argumentativa por gran parte de las personas que se han vuelto repetidoras de conceptos, frases célebres y opiniones de otros, antes que en transmisores y forjadores de pensamientos auténticos; y esto es porque se están

formando seres inauténticos y desnaturalizados que asumen que la educación del ser humano es una oportunidad lucrativa antes que una oportunidad formativa que nos permita seguir evolucionando culturalmente como seres humanos.

La enseñanza de la filosofía y la reflexión filosófica han sido dejada de lado en el ámbito educativo y se ha pasado a considerarla como un accesorio decorativo en los planes de estudio donde se prioriza una visión de mundo netamente empresarial-competitiva y tecnificada en la cual la misión parece que apunta a forjar un pensamiento en el que las personas solo respetan y rinden cuentas a intereses particulares “pensando” que este tipo de saberes humanísticos nada aportan a modelos de desarrollo propio de sociedades especializadas en aspectos técnicos y tecnológicos; donde resulta más fácil condicionar al ser humano –al punto de objetivarlo, hasta llegar a ver “al otro” como una pieza más de un gran engranaje– dirigido a mantener en movimiento una estructura social en la que se comete la aberración de ver al ser humano no como un ser humano, sino como una pieza más de una maquinaria puesta al servicio de unos pocos. Respecto a la difícil y precaria situación de la filosofía en la actualidad de nuestro país ya Víctor Li Carrillo había planteado que:

La evolución del saber, la orientación de la cultura, la organización del mundo actual, parecen incompatibles no solo con la enseñanza sino con la existencia misma de la filosofía y a medida que se consolidan las tendencias profundas de nuestro tiempo, otros intereses solicitan la vocación y el esfuerzo de la inteligencia, hasta convertir el ejercicio de la filosofía, al menos en apariencia, en tarea adventicia, ilegítima y supernumeraria. (Li Carrillo, 2008, p. 37).

Situados de esta manera en un escenario poco alentador, percibimos que la situación de la educación y la filosofía en el Perú requieren de profundas reformas y sobre todo una serie de cambios en la forma de impartir el conocimiento para llegar al aprendizaje. Resulta necesario llevar a cabo un trabajo reflexivo exhaustivo que permita dar cuenta, a manera de diagnóstico, del estado de la educación en el Perú ya que esto es algo que se tiene pendiente desde hace varias décadas. Si bien son muchos los intentos de diagnóstico que se han pretendido llevar a cabo en torno a la educación peruana –de donde uno podría decir que se encuentra sobre diagnosticada– esto no es del todo cierto ya que adolecemos de un diagnóstico riguroso, acorde con la actualidad que nos toca afrontar ante un mundo globalizado, sin dejar de contemplar una serie de factores propios de nuestra idiosincrasia, sumado al hecho de pertenecer a un país pluricultural como el nuestro en el cual son variados los matices que se pueden presentar en torno al aprendizaje.

El sistema educativo peruano y, en particular la universidad peruana, que es el nivel educativo donde se ha alojado preferentemente la enseñanza de la filosofía, tienen por delante dos caminos muy claros y a

la vez distintos: uno es el del inmovilismo y la persistencia de las realidades establecidas, que hasta el momento han ocasionado que la educación en general y la enseñanza de la filosofía en particular estén en crisis; el otro, que a mi juicio debe ser el que debemos transitar, es el de la novedad y la creación del hombre del futuro, apto para situarse en un mundo cambiante y signado por el conocimiento; un hombre que pueda aprovechar la filosofía como plataforma para su desarrollo. (Casquier, 2011, p. 41).

Debemos estar en la posibilidad de pensar y proponer un sistema educativo que rechace el conformismo y el escapismo ante los problemas trascendentales que nos toca afrontar en esta época, que sin caer en la alienación ante modelos propios de otras realidades sepa desarrollar una educación genuina y acorde a nuestra realidad y que sea consciente de las condiciones concretas que debemos obtener para nuestro desarrollo.

Es ahora que podemos plantearnos preguntas como: ¿cuáles deberían ser las estrategias pedagógicas y didácticas para formar un pensamiento argumentativo crítico y encaminado a la transformación de la sociedad a través del uso de aulas virtuales? o ¿cuáles de las herramientas con las que cuenta un aula virtual son las más pertinentes para la enseñanza de la filosofía? Preguntas como estas son necesarias ya que nos permitirán situar mejor la enseñanza de la filosofía [y la enseñanza en general] en esta era del conocimiento y del trabajo y aprendizaje por medio de las computadoras. Los procesos educativos se dan en el encuentro y la comunicación entre generaciones. La nueva situación en la que nos encontramos nos obliga a preguntarnos por cómo son las nuevas condiciones para la enseñanza de la filosofía, cuáles son las estructuras bajo las cuales los estudiantes aprenden y los maestros enseñan, así como qué sentido tiene seguir enseñando filosofía en un país como el nuestro (Casquier, 2011, p. 44).

Está en nosotros fomentar una reflexión en torno a esas interrogantes que permitan llegar a respuestas que no estén alejadas de nuestro pasado en tanto que de este se pueden asumir como experiencias tanto las cosas positivas como negativas, de una manera que permitan entender y superar nuestra realidad presente con miras a formar un mejor ciudadano peruano en el futuro.

Conclusiones

1. El desarrollo social y cultural del ser humano depende de la educación que recibe; el solo hecho de saber esto debería ser motivo para reducir las brechas que se suscitan entre los integrantes de un país a nivel educativo, ya que el atraso de unos afecta a todos. Debemos re-definir aquello que se busca con la formación del ser humano sobre todo en esta época donde la formación apunta a un amansamiento y dominación de los seres humanos, donde los modelos

que se implementan se orientan al adoctrinamiento y direccionan al ser humano a apartarse de la naturaleza y a constituirse como un ser egoísta, como un ser que no quiere ser consciente que ocupa un lugar importante donde la filosofía se nos presenta como una posibilidad de búsqueda del conocimiento que si bien tiene sus peculiaridades fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión ética en torno a las necesidades de los seres humanos.

2. Los medios que dominan las comunicaciones y el manejo de la información deben ser puestos en cuestionamiento, ya que sus intereses responden a temas comerciales antes que culturales. La forma como se lleva a cabo la enseñanza debe estar vinculada a la reflexión filosófica. Asimismo, consideramos que deben ser dejadas de lado propuestas que condicionen el pensamiento de los seres humanos por parte de los seres humanos y debemos empezar a construir un escenario educativo que lleve al mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos a todo nivel. Consideramos que hay que dejar de ver a la educación, únicamente, como si fuera una herramienta para prosperar económicamente, ya que vista de ese modo no conseguimos mejorar nuestra calidad de vida sino la calidad de vida de los que ostentan el poder y que ven a la educación como si fuera un negocio.
3. Se debe superar la brecha tecnológica y esto debe ser una preocupación estatal en materia educativa, todos deben tener acceso a los recursos que permitan una mejora continua y el gobierno debe procurar las políticas adecuadas para tal fin; así como también debe fomentar la inversión privada en la educación, pero no solo con un afán lucrativo que lleve a la consolidación de instituciones educativas de dudosa calidad, por ejemplo, sino bajo un marco regulatorio eficaz que permita una formación profesional acorde con las necesidades de nuestro país.
4. Haciendo uso de la filosofía se puede buscar comprender la vida contemporánea desde su contexto social, en aras de que la formación del ser humano sea puesta en reflexión desde una perspectiva ética antes que someterse a una tecnificación desmedida a la hora de afrontar lo concerniente a las competencias y habilidades que deberían reunir los seres humanos en esta sociedad del conocimiento.

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de intereses a declarar.

Referencias

- Alperrine-Bouyer, M. (2007). *La educación de las elites indígenas en el Perú colonial*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Altieri, A. (2001). ¿Qué es la cultura? *La lámpara de Diógenes*. julio-diciembre, vol. 2, Núm. 4, pp. 15-20. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Alva, W. (2017). Prólogo. En: VILLAVICENCIO, Maritza. (2017). *Mujer, poder y alimentación en el antiguo Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad San Martín de Porres.
- Ames, P. (2001). "Educación y sociedad en el Instituto de Estudios Peruanos: una reflexión constante, un problema pendiente". En: Víctor Vich (editor), *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia*, pp. 239-263. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Anticona, J. (2017). *La filosofía en los incas*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Apaza, A. (2016). Breve historia de la educación en el Perú. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*. vol. 6, Núm. 2, pp. 111-124. Lima: Universidad Peruana Unión.
- Barrera, R. (2013). El concepto de cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Clases Historia*. <http://www.claseshistoria.com/revista/2013/articulos/barrera-concepto-cultura.html>
- Casquier, J. (2011). *La importancia de las aulas virtuales para la enseñanza de la filosofía*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/3009/Casquier_oj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Contreras, C. y OLIART, P. (2014). *Modernidad y educación en el Perú*. Lima: Ministerio de Cultura.
- Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. Documento de Trabajo No. 80*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Espinoza, W. (2011). *Los Incas. Economía, sociedad y Estado en la era del Tahuantinsuyo*. Lima: Amaru Editores.
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación: conceptos y límites. *Educación*, núm. 11, pp. 5-15. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gastaldi, I. (2003). *El hombre un misterio: aproximaciones filosófico-teológicas*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., Y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Forge.
- Guichot, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 2 pp. 11-51
- Jaeger, W. (1985). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lenis, J. (2011). Relación pedagógica y enseñanza de la filosofía". En: Cárdenas, Luz y Carlos Restrepo (ed.) *Didácticas de la filosofía*, vol. 1, Capítulo II, pp. 23-36.

- Bogotá: San Pablo.
- Li Carrillo, V. (2008). *La enseñanza de la filosofía*. Lima: Fondo Editorial de la UIGV.
- Macera, P. (1977). Noticias sobre la enseñanza elemental en el Perú durante el siglo XVIII. En: *Trabajos de Historia*, Tomo II. Lima.
- Mariategui, J. (2016). *7 Ensayos de la interpretación de la realidad peruana*. Lima: Fondo Editorial Cultura Peruana.
- Montero, C. et al. (2009). *El estado de la educación. Estudios sobre políticas, programas y burocracias del sector*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Moreira, M. (2003). *¿Qué es la sociedad?* Biblioteca Virtual Universal.
<https://www.biblioteca.org.ar/libros/89004.pdf>
- Pease, F. (1993). *Perú: Hombre e historia*. vol. III. Lima: Edubanco.
- Peralta, V. (1997). La revolución silenciada. Hábitos de lectura y pedagogía política en el Perú, 1790-1814. *Anuario de Estudios Americanos*, vol. 54, N° 1, pp. 107-134. Sevilla, Escuela de Estudios Hispano-Americanos.
- Porrás, R. (1966). Introducción. En: *Obras Completas de José De La Riva-Agüero*, Tomo V: Las civilizaciones primitivas y el Imperio Incaico. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Poupeney, C. (Coord.) (2007). El Mercurio Peruano. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, núm. 6 pp. 25-40. Quebec: Universidad de Montreal.
- Riva-Agüero, J. (1971). Sobre el Mercurio Peruano. En: *Obras completas de José de la Riva-Agüero*. Tomo VII Estudios de Historia peruana. La Emancipación y La República. pp. 111-129. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Robles, E. (2006). Origen de las universidades más antiguas del Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 8 pp. 35-48. Boyacá, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Robles, E. (2004). Las primeras Escuelas Normales en el Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, núm. 6, pp. 57-86. Boyacá, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Smith, A. (2019). *El Perú tal como es*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Villavicencio, M. (2017). *Mujer, poder y alimentación en el antiguo Perú*. Lima: Fondo Editorial de la USMP.
- Zapata, A. y Rojas, R. (2013). *¿Desiguales desde siempre? Miradas históricas sobre la desigualdad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. y filosofía de Karl Marx. Madrid, Alianza editorial.



En torno al problema de la libertad política: republicanism y liberalismo

Around the problem of political freedom: republicanism and liberalism

Luis F. Estrada-Pérez^{1,a,*}

¹Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
E-mail, ^alestradape@unmsm.edu.pe
Orcid ID: , <https://orcid.org/0000-0001-5935-5736>

Recibido: 12/12/2019, Aceptado: 25/01/2020, Publicado: 30/01/2020

Resumen

El presente trabajo está compuesto de cuatro partes. La primera está dedicada a presentar el problema del ejercicio de la libertad y las consecuencias que conlleva tanto en el modelo republicano como en el liberal y, por supuesto, sus distintas variantes. La segunda parte trabaja la importancia de la promoción de los valores cívicos en el republicanism, al igual que las consecuencias contraproducentes. La tercera sección problematiza si es que un modelo liberal se puede también arribar a una posición más cooperativa y participativa. Se distingue entre egoísmo psicológico (EP), egoísmo ético (EE) y egoísmo racional (ER) para analizar cuál de estos últimos encaja con el modelo liberal. Finalmente, en la última parte, se plantea que una versión cooperativa desde una perspectiva liberal se fundamenta, siguiendo a Nozick, en el "empuje ético" y en la búsqueda de hacer significativa nuestra vida. La hipótesis principal de este estudio es que la motivación ética es la que posibilita un compromiso con la cuestión pública tanto en la versión liberal como en la posición republicana.

Palabras clave: republicanism, liberalismo de izquierda, liberalismo de derecha, motivación ética.

Abstract

In the present work it is made up of five parts. The first is dedicated to presenting the problem of the exercise of freedom and the consequences that it entails both in the republican and in the liberal model and, of course, it's different variants. The second part works on the importance of promoting civic values in republicanism, as well as the counterproductive consequences. The third part problematizes if a liberal model can also arrive at a more cooperative and participative position. A distinction is made between psychological egoism (EP), ethical egoism (EE) and rational egoism (ER), to analyze which of the latter fits the liberal model. Finally, in the last part, it is proposed that a cooperative version from a liberal perspective is based, following Nozick, on the «ethical push» and the search to make our lives meaningful. Our main hypothesis is that ethical motivation is what enables a commitment to the public question both in the liberal version and in the republican position.

Keywords: republicanism, left liberalism, right liberalism, ethical motivations.



Introducción

1. Libertad y vida pública activa

Uno de las principales diferencias entre la posición republicana y la liberal, según de Tudela- Fournet (2017: 39), es la concepción de la libertad. De acuerdo con la opinión mayoritaria, la idea de la libertad es el valor central en la tradición política republicana, una tradición de pensamiento que tendría sus orígenes en la Grecia clásica, la Roma republicana, la Florencia renacentista, los años fundacionales de los Estados Unidos de América, entre otros. Ahora bien, el significado que neorrepublicanos y liberales atribuyen a la libertad es diferente (Pettit). Tito Livio, por ejemplo, “siempre define la libertad tanto de las ciudades como de los ciudadanos en términos de no vivir bajo la sujeción del poder o la discreción de nadie”, o Cicerón, quien defiende que la “libertad no consiste en tener un dueño justo, sino en no tener ninguno”, nos brindan un acercamiento a dicha idea. La libertad como no dominación o como independencia (autogobierno) tendrá un lugar fundamental, se la consagrará como el valor central de la sociedad política y como el fin a cuya promoción y consecución se orientarían todos los esfuerzos a nuestro alcance.

Esta concepción de la libertad contrastaría, a juicio de Tudela-Fournet, con la concepción liberal, para la cual “libertad política es el espacio en el que un hombre puede actuar sin ser obstaculizado por otros”. Las consecuencias que se derivan de cada una de estas definiciones de la libertad son diferentes. En primer lugar, la concepción de la ley en la versión de la libertad negativa (uno de los enfoques liberales) es asumida como un obstáculo para este valor; mientras que la versión republicana sostiene que la ley es la que posibilita la libertad. En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, cada concepción de la libertad exige un diseño institucional específico y promueve una acción política diferente. No obstante, cabe precisar que la interpretación liberal en la que se apoya Tudela-Fournet no es del toda precisa. A juicio de Thomas Nagel (2000), el liberalismo es la conjunción de dos ideales. El primero es el de la libertad individual: libertad de pensamiento, expresión, religión y acción política; libertad de interferencia estatal en la vida privada, personal, y en el ejercicio de las inclinaciones individuales. El segundo ideal es el de una sociedad democrática controlada por sus ciudadanos y que sirve a sus necesidades, en la cual las desigualdades del poder político y económico y de la posición social son combatidas. Cada uno de estas vertientes ha marcado las dos tendencias liberales: liberalismo de derecha y de izquierda. Para este último, las grandes salvaguardas de la libertad individual representan un impedimento demasiado grande para el logro de la igualdad económica y social. En una democracia liberal, en la que la riqueza privada controla el proceso político, una redistribución radical es improbable. Por otro lado, la primera tendencia sostiene que es necesario garantizar las libertades individuales y evitar la

injerencia del Estado o la sociedad. Dentro de los liberales de derecha se presenta una posición denominada libertarismo, la cual se aferra a uno de los elementos del ideal liberal (el respeto a las libertades individuales), y pregunta por qué su realización debe inhibirse para satisfacer las demandas del otro. Se entiende que cuando Tudela-Fornet hace referencia al liberalismo tiene en mente la última versión que acabamos de presentar (un error no poco común entre quienes aluden a la doctrina liberal), pero resulta demasiado ligero encasillar al liberalismo en una de sus variantes sin apreciar todas sus facetas.

Ahora bien, continúa Tudela-Fournet (2017: 43), si la libertad como independencia es el centro de atención del republicanism, es porque esta es un bien frágil que debe ser protegido, cuya promoción es deseable y que tiene como mayor amenaza la propia naturaleza del ser humano. No es gratuito que muchas repúblicas bien ordenadas se deslizaban por las pendientes de la corrupción (la democracia ateniense, Tarquino el Soberbio, Julio César). No quedaba más remedio que hacer del imperio de la ley, y no de los hombres, el instrumento necesario que impidiera los abusos de una de las partes de la sociedad sobre el resto evitando así el acaparamiento del poder. El equilibrio de las partes de la sociedad es fundamental en el republicanism; tanto que hasta algunos intérpretes defienden que este puede ser definido “como la tradición del gobierno mixto” (Pocock). Pero para que de la deliberación pública resulte el bien común es imprescindible tener ciudadanos virtuosos que participen en la virtud cívica procurando el bien de la comunidad. Para conseguir inculcar la virtud a los ciudadanos se necesita echar mano de la religión y la educación. Mediante la primera se consigue que los ciudadanos acepten las exigencias morales que les exige el republicanism; en tanto que merced a la segunda, permite que los ciudadanos desde su temprana infancia sean modelados por el Estado. Ello conlleva a una coincidencia entre el interés y el bien del ciudadano y de la ciudad, coincidencia que no encajan en las teorías contemporáneas liberales donde prima los intereses del individuo. No obstante, Sandel (Ovejero: 2004: 50) muestra una consecuencia negativa de esta posición republicana, pues concederle a la comunidad política la posibilidad de influir en la formación de carácter de los ciudadanos implica aceptar la posibilidad de que malas comunidades formen malos caracteres (republicanism perfeccionista) lo cual es una posibilidad no deseable (piénsese en el caso del III Reich o de muchos gobiernos populistas). Por tanto, si bien uno de los aspectos rescatables de la tradición republicana es la exigencia del compromiso de los ciudadanos, lo cual garantiza la participación en la res pública y, de este modo, se evita la apatía e indiferentismo político de los mismos al amparo de la libertad positiva, ello no siempre acarrea consecuencias positivas pues puede darse el caso de que una sociedad encamine a sus miembros a realizar

acciones que no siempre vayan en consonancia con el bien común ni con los valores democráticos.

2. Libertad negativa vs. libertad positiva: ¿un obstáculo para las virtudes cívicas?

El punto precedente deja en evidencia que la posición republicana, si es que ha de promover virtudes, debe promover aquellas que garanticen el bienestar social. Ello se consigue principalmente por la defensa de la libertad. Philip Pettit (ibídem: 2004: 20) defiende una noción de libertad que se diferencia tanto de la visión liberal “negativa”, como de la “positiva”. En su lugar sostiene una idea de libertad caracterizada como no dominación. En contra de lo que parecen sostener los liberales, no toda interferencia en mis cursos de acción está injustificada y, sobre todo, no toda violación de mi libertad implica una interferencia, porque está justificada, y por lo tanto no viola mi libertad, si es justa, si no es arbitraria. Una situación de dominación sería aquella en donde alguien “puede interferir de manera arbitraria en las elecciones de la parte dominada: puede interferir, en particular, a partir de un interés o una opinión no necesariamente compartidos por la persona afectada”. Conforme a la versión liberal impugnada, el Estado debe ser fundamentalmente tolerante y respetuoso con los derechos de todos. Debe aceptar las decisiones de cada individuo respecto de su propia vida, lo cual exige de aquél un fuerte compromiso con el ideal de la neutralidad. Surge con ello la pregunta: ¿cómo sería plausible la demanda de virtudes cívicas a los ciudadanos dentro de un escenario liberal? ¿Hasta qué punto podríamos afirmar que la exigencia de virtudes atenta contra la libertad positiva?

Para el republicanismo, la relación entre el Estado y los ciudadanos, tanto como la de los ciudadanos entre sí, resulta mucho más compleja. Implica asumir un compromiso con los intereses fundamentales de la sociedad en su conjunto, lo cual a su vez supone la existencia de ciertas cualidades de carácter propias de cada uno de los miembros de la comunidad. Por ello, las virtudes públicas aparecen íntimamente relacionadas con el sostenimiento de la libertad republicana. Esta es la versión “neorromana” del republicanismo (ibídem: 25). Los canales tradicionales a través de los cuales fortaleció el desarrollo de virtudes cívicas han sido la religión y la educación. Pettit, (1999: 269) señala que solo criaturas dotadas de mentalidades inalcanzables para nosotros fueran capaces de sostener un régimen republicano tal como él lo propugna. Quizá solo esos seres serían capaces de identificarse efectivamente con los objetivos republicanos y de evitar la violación de las formas republicanas: pues, a despecho de las restricciones constitucionalistas y democráticas, esa violación es una posibilidad persistente dada la fragilidad de la naturaleza humana. ¿Quién nos dice que los seres humanos tienen capacidad para seguir las pautas exigidas para el surgimiento y la estabilización de un estado así? ¿Quién nos dice que la república que se ha esbozado es un ideal factible? Esto último constituye una objeción al modelo

“neorromano” teniendo en cuenta lo intrincado que puede resultar manejar el interés volátil de los ciudadanos.

Es innegable que la piedra fundamental del régimen republicano es el desarrollo de la civilidad, es decir, el ejercicio de los ciudadanos de las virtudes. Las leyes republicanas tienen que estar sostenidas por hábitos de virtud cívica y buena ciudadanía (Ibídem: 318). Igualmente, es evidente que la motivación de los ciudadanos a practicar estas virtudes es un aspecto crucial para el desarrollo de las mismas. Es por ello que Pettit indica tres razones por las cuales la civilidad es necesaria. La primera y la más importante es que las leyes de la república estén encauzadas o incrustadas en una red de normas mediante las cuales la gente disfruta de un mayor grado de no-dominación. Cuando las leyes imperan desconectadas de las normas cívicas, acaso en conflicto con ellas —si un régimen fuera así de factible—, la gente tiende a respetar la ley y a desistir de interferencias arbitrarias en la vida de otros solo cuando los costes, jurídicos y de otros tipos, de interferencia desbordan a los beneficios. El disfrute fiable de la no-dominación requiere más de la existencia de leyes que despejen y abran zonas en las que estemos a salvo de interferencias; requiere también que haya normas socialmente establecidas que proporcionen una notoriedad, una seguridad y un lustre adicionales a esas zonas. Si existen esas normas, entonces el respeto ajeno de esas zonas vendrá de una inclinación interior fiable, tal vez inconsciente. No tendremos que depender exclusivamente de la efectividad del derecho para disfrutar de nuestra libertad como no-dominación; también podremos confiar en la fuerza de las normas establecidas. Los demás estarán movidos a reconocer nuestro lugar y nuestra posición, no meramente por susceptibilidad a las sanciones jurídicas, sino merced a una civilidad espontánea, culturalmente forzada (ibídem: 319). Sin embargo, Pettit, en este punto, esboza de manera muy ligera la motivación de los ciudadanos al presentarla como una “inclinación interior fiable, tal vez inconsciente” ¿No estamos dejando mucho espacio a la arbitrariedad con ello? Tal vez una salida para garantizar el ejercicio de las virtudes en los ciudadanos pueda venir por una alternativa ética que no dé lugar a factores azarosos.

Una segunda razón, a juicio de Pettit (ibídem: 321), para pensar que una civilidad ampliamente difundida resulte de todo punto necesaria tiene que ver, no con la necesidad de sostener o robustecer la observancia de la ley, sino con la necesidad de que las leyes atiendan los intereses mudados de la gente y a los procesos de clarificación de las interpretaciones de esos intereses: con la necesidad de disponer de leyes que satisfagan las restricciones ligadas a la disputabilidad democrática. Supongamos que haya algún tipo de delito contra la libertad como no-dominación de la gente que no sea comúnmente reconocido como tal. Consideremos, por ejemplo, que, aun siendo el caso que alguna forma de actividad estatal no atendiera a los intereses o las interpretaciones de un

grupo social particular, esto no quedara registrado como un hecho en la cultura de la sociedad en cuestión. En este caso, el reconocimiento del delito solo sería dable, si hubiera miembros de ese grupo, o al menos gente identificada con él, dispuestos a actuar en nombre del grupo. No se quejarían, entonces, en nombre o por cuenta propia; desarrollarían un tipo de civilidad que les llevaría a trabajar en la organización del grupo y en la articulación de los agravios compartidos. Y en su disposición a la reclamación y a la acción, no harían sino encarnar normas de fidelidad y adhesión a ese grupo. Esta identificación con un grupo a través de la civilidad, no es garantizada por la posición liberal, en la que es difícil, a juicio de Pettit, una acción cooperativa.

Finalmente, una tercera razón para requerir tal civilidad tiene que ver, según Pettit (ibídem: 323), no con la observancia y la obediencia, ni con la articulación de nuevas causas jurídicas, sino con la puesta por obra efectiva de las sanciones jurídicas o casi jurídicas. Supongamos que la república ideal ha sido diseñada de tal manera, que pueden identificarse y sancionarse un abanico relevante de actividades: puede tratarse de actividades criminales, por ejemplo, o del tipo de actividades que nosotros pretendemos erradicar entre los funcionarios. A fin de que las sanciones funcionen disuasoriamente, los delitos tienen que ser fiablemente detectables, y los delincuentes, fiablemente identificados. Y la única esperanza de garantizar el desarrollo de una pauta sancionadora es disponer de normas que lleven a las gentes, no solo a aprobar las conductas observantes de la ley, sino a dejar claras sus actitudes —a ser francas en sus alabanzas y en sus censuras—, y si necesario fuera, a identificar y a denunciar en los foros oportunos a los delincuentes. La necesidad de civilidad en este respecto resulta obvia si atendemos al hecho de las graves limitaciones de la policía en identificar delincuentes y hasta detectar delitos. Esta intervención de los ciudadanos se origina en un compromiso e identificación de los mismos con las cuestiones públicas. Podemos inferir que, desde la perspectiva liberal, al no perjudicarme directamente el accionar de este delincuente, el individuo no se vería impelido a buscar sanción pública o denuncia. La civilidad republicana, en este particular, brinda un fundamento de compromiso con lo público que nos aleja de la apatía e indiferentismo político hacia la cuestión pública. No obstante, en el siguiente punto analizaremos si es que desde una posición liberal de defensa de los derechos fundamentales podemos arribar a una actitud cooperativa.

3. Liberalismo y egoísmo racional (ER)

Según hemos señalado, el liberalismo de derecha ha abanderado la defensa de los derechos individuales fundamentales. Ahora bien, un estado como lo promueve el republicanism, que se encargue de fomentar las virtudes entre sus ciudadanos puede llegar a vulnerar lo que es el ámbito privado propio de los mismos. La famosa distinción entre libertad negativa y libertad positiva señala

que en aquello en que no se perjudica a otro, ni la sociedad ni los individuos tienen derecho a intervenir (libertad positiva), mientras que ni uno ni el estado tiene el derecho de perjudicar a otros (libertad negativa). Recordemos el pasaje donde Mill (2014: 32) señala el Principio de Perjuicio (PP):

El único objeto, que autoriza a los hombres, individual o colectivamente, a turbar la libertad de acción de cualquiera de sus semejantes, es la propia defensa; la única razón legítima para usar la fuerza contra un miembro de una comunidad civilizada es la de impedirle perjudicar a otros; pero el bien de este individuo, sea físico, sea moral, no es razón suficiente.

Como se indicó previamente, la tradición republicana ha propugnado, en algunos casos, el manejo de la educación y la religión, por ejemplo, en aras del fomento de las virtudes cívicas y ciudadanas podríamos encontrar un escenario que ponga en entredicho la vigencia de uno de los principios liberales. ¿Estaría justificada semejante intervención en lo que pertenece propiamente al ámbito privado (libertad positiva)? Como señalamos anteriormente, el problema surgiría en la versión liberal de derecha, mas no así en la versión liberal de izquierda. En relación a esta última, por ejemplo, Rawls (2010: 30- 31) propone la tesis de la posición original, aun cuando se considera que los individuos están interesados en conservar sus derechos fundamentales, ello no mengua en que puedan llegar a tener cierta preocupación de la cosa pública sacrificando su libertad positiva. La posición original es el statu quo inicial apropiado que asegura que los acuerdos fundamentales alcanzados en él sean imparciales. Ello da lugar a la “justicia como imparcialidad”. El objetivo es eliminar aquellos principios que podrían favorecer solo a un sector de la sociedad. Por ejemplo, si un hombre supiera que será rico, puede encontrar racional proponer que diversos impuestos a medidas de beneficencia sean declarados injustos; si supiera que será pobre, es muy probable que propusiera el principio contrario. Para presentar las restricciones deseadas, hemos de imaginar una situación en la que todos estén desprovistos de esta clase de información, en una suerte de velo de ignorancia. Excluimos, de este modo, el conocimiento de aquellas contingencias que enfrentan a los hombres y les permiten dejarse guiar por prejuicios. En cualquier momento podemos colocarnos en la posición original, señala Rawls, siguiendo simplemente cierto procedimiento, a saber, el de argumentar en favor de los principios de la justicia conforme con estas restricciones.

Vemos en este experimento mental de Rawls una respuesta liberal al problema de tener que lidiar con individuos que solo busquen proteger sus derechos individuales al margen de los intereses sociales. Al desconocer el rol que desempeñarán en esta sociedad, los sujetos se ven impelidos a exigir que la misma brinde las condiciones mínimas que permitan una situación de bienestar. No les convendría, por ejemplo, ser mujeres y

vivir en una sociedad sexista que las discrimina, por ello propugnan se reconozca los derechos de la mujer. De esta forma Rawls consigue permear los límites entre los intereses de los individuos y los intereses de la sociedad, en otras palabras, de la cosa pública. Si bien ello no se alcanza merced al desarrollo de virtudes, como tradicionalmente ha defendido la posición republicana, sino que más bien es consecuencia de un cálculo de agentes racionales que buscan maximizar y satisfacer sus intereses; no obstante, nos encontramos frente a un escenario en el que estos individuos pueden llegar a preocuparse de forma mediata por las condiciones sociales. Igualmente, Sandel (Ovejero: 2004: 36), desde una posición cercana a la tradición republicana, señala que la idea de que la libertad consiste en la capacidad de elegir nuestros propios fines individuales dificulta la posibilidad de que los liberales presten atención a lo que significa la pérdida de la agencia colectiva y la erosión de las comunidades. Es por ello que el logro del autogobierno requiere la presencia de ciudadanos dotados de ciertas cualidades de carácter, de ciertas disposiciones morales que los lleven a identificarse con la suerte de los demás y, en definitiva, con los destinos de su comunidad. Y esto, a su vez, requiere dejar de lado la idea liberal del Estado neutral, para reemplazarla por un Estado activo en materia moral, y decidido a “cultivar la virtud” entre sus ciudadanos. Su conclusión es que sin el fomento de la virtud no es posible tal logro. Sin embargo, como podemos ver en la cita de Rawls, no es del todo cierto que solo a través del cultivo de las virtudes podamos comprometernos con la cooperación social. El experimento mental de la posición original, por una parte, satisface la posición liberal que exalta los derechos individuales; y, por otra, cumple con la preocupación republicana por la participación de los ciudadanos por la cuestión pública.

La defensa de los derechos individuales de los sujetos presupone una actitud egoísta por parte de los mismos. Es decir, se trata de individuos que buscan maximizar y satisfacer sus intereses. Habría que preguntarnos qué tipo de egoísmo defiende la posición liberal. En primer lugar, debemos distinguir entre tres tipos de egoísmo: psicológico, ético y racional (Rand: 2009). El egoísmo psicológico (EP) es una descripción de hechos. Sostiene que siempre actuamos de manera egoísta. Es una visión hobbesiana del mundo donde solo hay individuos interesados en satisfacer sus propios intereses. El sentido común parece favorecer esta posición a través de su sistema de premios y castigos donde se motiva a la gente a actuar de manera egoísta. Uno de los críticos del (EP) es David Hume (2014: 208-210) que lo cataloga de reduccionista dado que toda acción humana no se puede entender en última instancia como egoísta. Por otra parte, el egoísmo ético (EE) sostiene que debemos actuar de manera egoísta, ya que las acciones moralmente correctas son aquellas cuyas consecuencias sean de nuestro interés. Únicamente, estamos obligados a hacer todo aquello que nos hagan tan felices como sea posible

(no se trata de evitar el dolor, sino de maximizar el placer). De esta forma, un acto es moralmente correcto cuando es la alternativa que depara mejores consecuencias. Bajo esta perspectiva, uno debe ser la propia motivación y objeto de nuestras acciones lo cual, sin embargo, no rechaza el altruismo: podemos actuar de manera altruista siempre y cuando este sea el curso de acción que nos depare mayores beneficios. Por ello, el (EE) no es hedonismo burdo, no se avala el placer inmediato, puede ser placer a largo plazo. El tercer tipo, el egoísmo racional (ER) presenta dos versiones: una fuerte y otra débil. En la primera, se sostiene que es racional buscar el interés propio e irracional no buscarlo; mientras que, en la segunda, no se niega la importancia de buscar el interés propio, pero señala que puede haber ocasiones en que no buscar el interés propio no sea irracional.

Si el resguardo de los intereses individuales por parte de la posición del liberalismo de derecha se entiende desde el egoísmo psicológico quedaría como una simple descripción de hechos al igual que sería susceptible de cuestionamiento si es que en realidad todas nuestras acciones buscan simplemente maximizar y satisfacer nuestros intereses. Igualmente, no parecería calzar el (EP) del todo con las aspiraciones de la posición liberal toda vez que en esta última la defensa de los derechos individuales presuponen que uno ha elegido la mejor opción y, por otro lado, que uno tiene el deber de ejercer legítimamente esa defensa (ello le brinda un cariz ético a esta posición). Parece claro, entonces, que si el liberalismo de derecha está a favor de la defensa de los derechos individuales es, a partir de posiciones cercanas al (EE) y (ER). En el caso del (EE) se ve una defensa radical de los intereses individuales aun cuando tiene el deber ético de buscar la opción que maximice nuestra felicidad; mientras que en el (ER) se deja abierta la posibilidad de que una elección a partir del (EE) no sea la mejor opción (la más racional).

Para graficar la tensión entre el (EE) y el (ER), se señala el dilema del prisionero expuesto por Nozick (1995: 80-81)

El dilema del prisionero es una situación harto discutida, en la que la elección de una acción que cada una de las partes realiza, y que aparece como la única racional, deja a cada una de ellas peor que si hubieran elegido la acción más cooperativa. La combinación de (lo que parecen ser) su racionalidad individual les lleva a soslayar una situación accesible mejor, y es, por lo tanto, poco óptima. La situación general debe su nombre a un caso particular de la misma: un inspector ofrece a dos personas encarceladas en espera de juicio las siguientes opciones. (La situación entre los prisioneros es simétrica; no pueden comunicarse para coordinar sus acciones en respuesta a la oferta del inspector, o si pueden, no tienen manera de hacer prevalecer el acuerdo al que podrían llegar.) Si un prisionero confiesa y el otro no, el primero no va a la cárcel, y el segundo recibirá una sentencia de 20 años de cárcel; si ambos confiesan, cada uno de ellos

recibirá una sentencia de 5 años; si ninguno de los dos confiesa, cada uno de ellos recibirá una sentencia de 1 año. El cuadro representa la situación a la que se enfrentan, representando las entradas en la matriz el número de años que aguardan en prisión al primer y segundo prisionero, respectivamente. Cada prisionero razona como sigue: “Si la otra persona confiesa y yo no, a mí me caerán 20 años de cárcel; mientras que, si yo también confieso, me caerán 5 años de cárcel. Si la otra persona no confiesa y yo no confieso, me caerá 1 año de cárcel; mientras que, si yo confieso, me dejarán libre. En cualquier caso, haga lo que haga la otra persona, a mí me irá mejor confesando que no confesando. Por lo tanto, confesaré”. Cada prisionero razona del mismo modo: ambos confiesan y a ambos les caen 5 años de cárcel. Si ninguno de los dos hubiera confesado, les habrían caído solo 1 año de cárcel. Las racionalidades individuales combinan entre sí para producir un mixto conjunto de escenarios. Y la situación es estable en el siguiente sentido: ninguna de las partes tiene incentivos para realizar la otra acción (más cooperativa), dado que presupone que la otra parte confesará.

		prisionero B	
		confiesa	guarda silencio
prisionero A	confiesa	5 años	libertad
	guarda silencio	5 años	20 años

Imagen obtenida de: <https://970universal.com/wp-content/uploads/2019/12/el-dilema-del-prisionero-1280x640.png>

Si seguimos los planteamientos del (EE), deberíamos optar por la opción menos cooperativa porque es esta la que satisface de mejor manera nuestros intereses. Sin embargo, no es la mejor elección. La alternativa más racional, y por ende más cercana al (ER) es la opción cooperativa. Se observa, por lo tanto, que el seguir nuestros intereses individuales, según propugna la posición del liberalismo de derecha, y que es cercana al (EE) no siempre es la mejor opción. Cabe por ello preguntarse si en verdad, como cree este liberalismo, la búsqueda de la satisfacción de los intereses individuales garantiza éxito. Sin embargo, una posición que vele por los intereses individuales y que esté dispuesta a negociar ese espacio de la libertad positiva, puede conllevar al mejor resultado e igualmente resultar en beneficio de otro (la opción cooperativa). Es evidente que el (ER) sería una mejor opción al momento de elegir como agentes racionales que buscan maximizar sus intereses. Lo anterior, por otra parte, no implica que no puedan coincidir

el (EE) y el (ER). Con lo expuesto tanto en los casos de la posición originaria de Rawls y el dilema del prisionero de Nozick, se puede afirmar que no es del todo cierto que la búsqueda de satisfacer nuestros intereses individuales es incompatible con la cooperación. No son del todo antagónicas y se puede tender puentes entre ellas que permitan garantizar los derechos fundamentales. Es decir, los derechos fundamentales se basan, en la posición liberal de derecha, en una consideración por el otro (no-perjuicio) y la defensa de la autonomía individual. No se basan en un fomento de virtudes cívicas, como en el republicanism, pero sí de maximización y satisfacción de intereses. En ambas versiones se debe concluir que la motivación del individuo juega un papel crucial. Por un lado, se motiva al individuo a través de maximización de intereses; mientras que, por otro, se motiva el ejercicio de las virtudes cívicas para la defensa de los derechos fundamentales.

Motivación ética

Uno de los principales motivos por los cuales la posición del liberalismo de derecha enfatiza el respeto irrestricto de las libertades individuales es la prevención a una intervención del Estado que atente contra el dominio de lo privado. Por ejemplo, Nozick (2017: 7), uno de los principales representantes teóricos de esta vertiente liberal, sostiene que los individuos tienen derechos y hay acciones que ninguna persona o grupo pueden hacerles sin violar los mismos. Estos últimos son tan firmes y de tan largo alcance que surge la cuestión de qué pueden hacer legítimamente el Estado y sus funcionarios. La naturaleza del Estado, incluidas sus funciones legítimas y sus justificaciones, deben entenderse dentro de la concepción de un Estado mínimo, limitado a la protección contra la violencia, el robo, el fraude, el cumplimiento de contratos, etcétera. Cualquier Estado más extenso violaría el derecho de las personas de no ser obligadas a hacer ciertas cosas y, por tanto, no se justificaría. Contra la afirmación de que un Estado más extenso se justifica en tanto que establece o trae consigo la teoría de la justicia distributiva entre sus ciudadanos (Rawls), opone Nozick (ibídem: 9) una retributiva, la cual no requiere ningún Estado más extenso.

Nozick se apoya en la concepción de estado de naturaleza de Locke (2017: 46) para quien los individuos se encuentran en “un estado de perfecta libertad para ordenar sus actos y disponer de sus posesiones y personas como juzguen conveniente, dentro de los límites del derecho natural, sin requerir permiso y sin depender de la voluntad de ninguno”. Los límites del derecho natural exigen que “nadie deba dañar a otro en su vida, salud, libertad o posesión” (Ibídem: 45). Locke (Ibídem: 47) afirma que algunas personas transgreden estos límites, por lo que el perjudicado y sus agentes pueden recobrar del transgresor “tanto como pueda dar indemnización por el daño sufrido”. Hay “inconvenientes del estado de naturaleza” por los que, dice Locke (Ibídem: 47), “fácilmente concedo que el gobierno civil es el remedio

apropiado". Para Nozick (2017: 24), los problemas latentes de un estado de naturaleza se pueden resolver a través de las asociaciones de protección. Por otro lado, también propugna por una concepción moral no-consecuencialista al plantear las restricciones morales indirectas, las cuales expresan la inviolabilidad de los otros en las formas que las restricciones especifiquen. Nozick, citado por Arneson (2011: 17), advierte que nuestra moral del sentido común tiene una estructura no-consecuencialista (a priori), cuyo núcleo central es que nadie está autorizado siempre a hacer cualquier acción que produzca el mejor cálculo imparcial en cuanto a resultados, según sugiere la tradición consecuencialista, aun cuando la idea de mejor resultado sea interpretada como el mejor cumplimiento integral de derechos morales de los individuos en razón de su importancia. Es por ello que una restricción moral indirecta debe entenderse como una decisión sobre cuáles son las opciones disponibles para la acción que uno debe perseguir en un momento dado, a la vez que debe eliminar de su consideración aquellas opciones que puedan implicar la violación de cualquier derecho moral individual. De esta forma, uno está moralmente en libertad de elegir cualquiera de las opciones restantes y actuar de tal manera que logre el mejor resultado que pueda alcanzar aun cuando pueda fracasar.

Ahora bien, como se puede intuir la posición libertaria está en contra de la posición republicana, dado que percibe a la promoción de un estado extenso como un ultraje a los derechos individuales. Pero, ¿está fundamentado este temor? Es evidente que las democracias modernas se han cimentado sobre la defensa de los derechos individuales, promocionados por la posición liberal, sin embargo, puede que estemos ante un falso dilema. Pettit (1999: 243) sostiene que la democracia nos remite, al menos etimológicamente, al autogobierno de un pueblo. Y así como el autogobierno o la autonomía individual ha de modelarse de manera modal, no histórica, con toda verosimilitud, el autogobierno de un pueblo puede modelarse de la misma manera. El individuo que se gobierna a sí mismo puede ir normalmente con el piloto automático puesto y actuar de acuerdo con creencias y deseos que tienen su origen en tiempos y prejuicios culturales remotos. Lo que hace que se gobiernen a sí mismos es el hecho de que nunca sean víctimas de esos deseos y creencias: el hecho de que sean capaces de escrutarlos a voluntad y, según el resultado del escrutinio, de mantenerlos o alterarlos. Análogamente, el demos o pueblo que se gobierna a sí mismo puede marchar las más de las veces con poca participación en la cuestión pública, entre otros motivos por la naturaleza de la democracia representativa, permitiendo que la toma de decisiones públicas se realice de acuerdo con procesos rutinarios no exhaustivamente investigados. Lo que le hace gobernarse a sí mismo, lo que le hace democrático, es el hecho de que no estás, quieras o no, sometido a esa pauta de toma de decisiones: el hecho de que sea capaz de

disputar a voluntad esas decisiones y de que, según el resultado de esa disputa, más allá de cómo queden sus intereses y opiniones, sea capaz también de aceptarlas. El republicanismo no está en contra de la idea de autogobierno individual, es más, promueve su ejercicio, pero en sociedad, dialogando con otros no como individuos atomizados.

Es incorrecto caricaturizar a los individuos partidarios del liberalismo como entes atomizados. Se ha observado que la participación en la cosa pública está condicionada al aspecto de la motivación (una motivación ética, a mi juicio). Los republicanos apelan a inculcar valores entre ciudadanos para alcanzar esta motivación e interés en la res pública. Pero también la versión libertaria mantiene una preocupación por la motivación moral, tanto así que podríamos señalar que dicho tópico es uno de los centrales en sus planteamientos. En línea con Nozick (1981: 403), lo que nos constituye a motivarnos a realizar nuestras distintas acciones morales, es lo que cataloga como "empuje ético". Más allá de una búsqueda de maximizar intereses lo que palpita detrás de este incentivo es la búsqueda de lo valioso y de hacer significativa nuestra vida. Llevado al plano de la convivencia social, lo que nos impele a considerar al otro como un prójimo igual que nosotros, es que busca darle sentido y valor a su vida, por ello lo aceptamos como un igual, también, en sí mismo valioso. En esta posición de Nozick convergen tanto los intereses del individuo, a través de un (ER) pues es de mi interés reconocer al otro como un ente que busca darle un sentido a su vida (al reconocerlo reafirmo mi disposición a buscar lo valioso para darle sentido a mi vida); y, al mismo tiempo, el cuidado y preocupación por la cosa pública, puesto que si mi objetivo es hacer significativa mi vida, es menester que también me interese por las condiciones que permiten que todos quienes conformamos la sociedad alcancemos el bienestar.

Conclusiones

1. Se entiende que cuando Tudela-Fornet hace referencia al liberalismo tiene en mente la versión que privilegia la defensa de los derechos individuales (un error no poco común entre quienes aluden a la doctrina liberal), pero resulta demasiado ligero encasillar al liberalismo en una de sus variantes (de izquierda o de derecha) sin apreciar todas sus facetas.
2. Si bien uno de los aspectos rescatables de la tradición republicana es la exigencia del compromiso de los ciudadanos, el cual garantiza la participación en la res pública y, de este modo, se evita la apatía e indiferentismo político de los ciudadanos al amparo de la libertad positiva, ello no siempre acarrea consecuencias proficuas pues puede darse el caso de que una sociedad encamine a sus miembros a realizar acciones que no siempre vayan en consonancia con el bien común ni con los valores democráticos.
3. Pettit esboza de manera muy ligera la motivación de los ciudadanos al presentarla como una "inclinación

interior fiable, tal vez inconsciente". Ello deja mucho espacio a la arbitrariedad. Tal vez una salida para garantizar el ejercicio de las virtudes en los ciudadanos pueda venir por una alternativa ética.

4. No es del todo cierto que solo a través del cultivo de las virtudes podamos comprometernos con la cooperación social. El experimento mental de la posición original de Rawls, por una parte, satisface la posición liberal que exalta los derechos individuales; y, por otra, cumple con la preocupación republicana por la participación de los ciudadanos por la cuestión pública.
5. Los casos de la posición originaria de Rawls y el dilema del prisionero de Nozick, evidencian que no es del todo cierto que la búsqueda de satisfacer nuestros intereses individuales es incompatible con la cooperación.
6. En caso del "empuje ético" de Nozick convergen tanto los intereses del individuo, a través de un (ER); y, al mismo tiempo, el cuidado y preocupación por la cosa pública.

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de intereses a declarar.

Referencias bibliográficas

- Arneson, J. (2011). *Side constrains, rights, and libertarianism*. En *The Cambridge Companion to Nozick's Anarchy, State and Utopia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hume, D. (2014). *Investigación sobre los principios de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Locke, J. (2017). *Segundo Tratado sobre Gobierno Civil. Un ensayo sobre el verdadero origen, alcance y fin del Gobierno Civil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mill, J. S. (2014). *Sobre la libertad*. Madrid: Akal.
- Nagel, T. (2000). *Otras mentes. Ensayos críticos 1969-1994*. Barcelona: Gedisa.
- Nozick, R. (1981). *Philosophical Explanations*. New York: Harvard University Press.
- Ovejero, F. et al. Comp.) (2004). *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Rand, A. (2009). *La virtud del egoísmo*. Buenos Aires: Grito Sagrado.
- Rawls, J. (2010). *Teoría de la Justicia*. México D.F.: FCE.
- Tudela-Fournet, M. (2017). *La primacía del bien común. Una interpretación de la tradición republicana*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.



UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

