

RANULFO CAVERO CARRASCO
MARÍA ANTONIETA MENDOZA BASAURE
- editores -

CULTURA DE PAZ, VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

(Teorías, Metodologías, Experiencias y Propuestas)

VOLUMEN 02

pres
EDITORES - IMPRESORES

RANULFO CAVERO CARRASCO
MARÍA A. MENDOZA BASAURE

- editores -

CULTURA DE PAZ, VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

VOLUMEN 02

PAISES PARTICIPANTES DEL VIII CONGRESO INTERNACIONAL

- Perú
- Chile
- México
- Argentina
- Uruguay
- Bolivia
- Ecuador
- Colombia

PONENTES DE UNIVERSIDADES PERUANAS

- Universidad Nacional de San
Cristóbal de Huamanga
- Universidad Nacional Mayor de
San Marcos
- Pontificia Universidad Católica
del Perú
- Universidad Peruana Cayetano
Heredia
- Universidad Nacional Federico
Villareal
- Universidad de San Martín
de Porres
- Universidad San Ignacio de Loyola
- Universidad La Unión
- Universidad Nacional de Trujillo
- Universidad Peruana Los Andes
(Huancayo)
- Universidad Nacional de San
Antonio Abad del Cusco
- Universidad Nacional de
San Agustín de Arequipa
- Universidad Nacional José María
Arguedas (Andahuaylas).

Ranulfo Cavero Carrasco
María Antonieta Mendoza Basaure

- EDITORES -

CULTURA DE PAZ,
VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

(Teorías, metodologías, experiencias y propuestas)

Volumen 2

CULTURA DE PAZ, VIOLENCIA Y EDUCACIÓN
(Teorías, metodologías, experiencias y propuestas) Vol. 2

© **Ranulfo Cavero Carrasco**
María Antonieta Mendoza Basaure (Editores)

Junta Directiva Comisión Organizadora VII Congreso Internacional

Ranulfo Cavero Carrasco

Rina Felices Morales

Jaime Gutiérrez Sosa

Fredy Morales Gutiérrez

Victor Gutiérrez González

Elisa García Bautista

Tito Quispe Rojas

Walter Pariona Cabrera

Gualberto Cabanillas Alvarado

Yody García Blásquez

Gloria Ruiz Amorós

David Peter Calsín

Guisela Cisneros Gutiérrez

Yésica Llamocca Carrasco

Cuidado de edición: E. Hugo Cano Pérez

Carátula: Brenda Cano R.

Diagramación: **pres**

Diseño y Edición Digital por:

Producciones estratégicas - **pres**

de Edgar Hugo Cano Pérez

Urb. María Parado de Bellido Mz. K - 13

☎ 066-780869 / 966-181955 - AYACUCHO

Primera edición digital: Ayacucho, diciembre de 2020

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2020-09825

ISBN: 978-612-48074-7-3

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso del autor.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
PONENCIAS	11
Eje Temático 5: Cultura de paz desde la Universidad	15
• El riesgo de violencia de género en la relación de pareja en estudiantes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga <i>Herlinda Calderón González</i>	15
• Educación con equidad para construir la cultura de paz: Retos y perspectivas <i>Gumerlcinda Reynaga Farfán</i>	27
• El rol de la universidad en la promoción de la cultura de la paz a través de la sustentabilidad <i>Margarita Cruz Torres</i>	43
• La andragogía universitaria: Enfoque filosófico y estrategias metodológicas para una educación y cultura de paz <i>Jesús Armando Cavero Carrasco</i>	51
• La formación pedagógica en línea y la cultura de paz de estudiantes en una universidad pública mexicana <i>Serafín Ángel Torres Velandia</i> <i>Dalia Ruiz Ávila</i>	63
• La violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios <i>César Mariano Beltrán Gutiérrez</i>	77

• La interacción pedagógica desde un abordaje crítico–reflexivo	95
<i>Tanya Taype Castillo</i>	
<i>Eduardo Vidal Soto</i>	
• La interculturalidad en la formación universitaria	107
<i>Yolanda Ramírez Villacorta</i>	
• Educación universitaria y cultura de paz	119
<i>Carlos E. Caparo Madrid</i>	
• Contrato didáctico y cultura de paz	129
<i>Jaime Alberto Gutiérrez Sosa</i>	
Eje Temático 6: Etnia, género y culturas de paz	143
• Creencias sobre género y etnia en estudiantes de la IX Región de la Araucanía, Chile. Resultados preliminares	143
<i>Macarena Angulo Carmona</i>	
<i>Viviana Gómez Nocett</i>	
Eje Temático 7: Arte, cultura y cultura de paz	157
• Construyendo paz desde la literatura	157
<i>Ximena Pedraza Berner</i>	
<i>Elena Calderón Pinto</i>	
• El aporte de el arte de la guerra de <i>Sun Tzu</i> al trabajo teatral	163
<i>Claudio Pueller Barría</i>	
• Aulas abiertas. Proyecto educativo Liceo Bicentenario Polivalente San Nicolás, Chile	171
<i>Reinaldo Aliaga Molina</i>	
• La integración de las artes escénicas en la formación y desarrollo humano	183
<i>María Soledad García Tiznado</i>	
• La música: conflicto y violencia en la construcción de una cultura de paz	187
<i>Tito Quispe Rojas</i>	
Eje Temático 8: Aportes de la cultura andina y otros pueblos originarios a la cultura de paz	197
• Cosmopercepción andina, coeducación y cultura de paz	197
<i>Juan José García Miranda</i>	
• Aportes del <i>allin kawsay</i> a la cultura de paz	213
<i>María Flores Gutiérrez</i>	

• La bioética desde la cosmovisión andina	225
<i>José Véliz Márquez</i>	
• La sabiduría de crianza de la diversidad de plantas y animales de las culturas andinas como alternativa frente al cambio climático y la crisis de valores	237
<i>Julio Valladolid Rivera</i>	
Eje Temático 9: Aspectos estructurales y cultura de paz	249
• Género, cultura y violencia estructural	249
<i>Walter Pariona Cabrera</i>	
Eje Temático 10: La dimensión psicológica y social en la construcción de una cultura de paz	261
• Pobreza, violencia y educación en el Perú actual	261
<i>Gualberto Cabanillas Alvarado</i>	
• <i>Llaqta maqta</i> , manifestación cultural y sentido de comunidad de residentes chunguinos en Ayacucho	271
<i>Sarma La Rosa Roca</i>	
<i>Marisol Gabriela Quispe Mendoza</i>	
<i>Mariza Antonia Ventura Yupanqui</i>	
Eje Temático 11: Medios de comunicación y cultura de paz	281
• La libertad de expresión y las redes sociales en la cultura digital	281
<i>Carlos Miguel Laurente Cárdenas</i>	

PRESENTACIÓN

En la presentación del Volumen 1, del libro del **VIII Congreso Internacional**, dijimos que se estaba preparando el Volumen 2 y en efecto sale la edición luego de tan solo 20 días. Su contenido tiene que ver con las ponencias que se expusieron en los ejes temáticos que van del 5 al 11. En el Volumen 1 se encuentran las otras ponencias de los ejes temáticos precedentes, además de las conferencias magistrales y la Mesa de Trabajo.

En el presente Volumen se aborda con preferencia sobre la construcción de la cultura de paz desde la Universidad (un importante tema todavía poco trabajado); sobre la dimensión cultural de la construcción de la paz; sobre la construcción de la cultura de paz desde las distintas expresiones del arte (destacan experiencias en las instituciones educativas del nivel básico en Perú y Chile) y sobre los aportes de la cultura andina y otros pueblos originarios a la cultura de paz. En estas últimas ponencias se insinúa la necesidad de una “ecología de saberes” en la universidad donde haya un diálogo entre los saberes ancestrales y la ciencia convencional, en los términos propuestos por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos. En estas investigaciones se encuentran reflexiones y aproximaciones con diversos soportes teóricos de estudiosos de temas educativos y culturales como H. Giroux, P. Freire, A. Gramsci, P. Bourdieu, N. García Canclini, así como de Z. Bauman, E. Morin, entre otros; pero también está la presencia, en el caso peruano, de destacados antropólogos y escritores como José María Arguedas, Efraín Morote Best y Carlos Iván Degregori.

En menor medida se han reflexionado en el VIII Congreso Internacional sobre los aspectos estructurales, psicológicos y sociales y los medios de comunicación y la cultura de paz. En ambos grupos de ponencias destacan como exposito-

res profesores, ex docentes y estudiosos de la Universidad de Huamanga y de otras universidades del Perú, Chile y México.

Esta vez, al agradecimiento expresado en el Volumen 1 a distintas instituciones y personas, queremos añadir a una veintena de moderadores que trabajaron simultánea y desinteresadamente en las seis salas y auditorios en los que se expusieron las ponencias; a quienes moderaron los conversatorios, la presentación de libros y fueron maestros de ceremonia en las noches culturales en el auditorio “José María Arguedas” del Centro Cultural de la Universidad. Ellos son docentes, personal administrativo y egresados de las distintas facultades de la universidad anfitriona, entre ellas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas, etc. Ellos, junto a otros, contribuyeron para que el **VIII Congreso Internacional del Foro Global de Coeducación y Cultura de Paz**, organizado por la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación (del 26 al 28 de junio del año 2019), tenga el éxito esperado. Asimismo, queremos hacer público nuestra gratitud a los profesores Valerio Meza Sotomayor y Guisela Cisneros Gutiérrez, por la corrección diligente de estilo de la presente edición.

Ayacucho, diciembre de 2020

Ranulfo Cavero Carrasco

Presidente del Congreso

PONENCIAS



EJE TEMÁTICO 5: CULTURA DE PAZ DESDE LA UNIVERSIDAD

EL RIESGO DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA RELACIÓN DE PAREJA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

Herlinda Calderón González

Universidad Nacional de
San Cristóbal de Huamanga
herlindacalderon005@yahoo.com

Resumen

La investigación tuvo como objetivo general caracterizar el riesgo de la violencia de género en la relación de pareja, en estudiantes de la serie 100 de la UNSCH, en el año 2017.

La Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belem do Pará, 1994) reconoce que la violencia es “una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres. Además, toda mujer tiene derecho a una vida libre de violencia, en el ámbito público como en el privado. Existen instrumentos como el toxímetro, que ayuda a identificar algunas señales de riesgo de violencia de género en la relación de pareja, mediante esta se podrá conocer el estado de la relación y estar en alerta ante las primeras señales para buscar el apoyo oportuno”.

El diseño de investigación fue no experimental, de tipo aplicado y transversal. El área de investigación ha constituido la UNSCH. Población compuesta por 1994 mujeres de la serie 100 y la muestra por conveniencia de 322. Para la reco-

lección de datos se hizo una encuesta con los instrumentos: toxímetro-test, APGAR familiar, test de autoestima.

Los resultados encontrados fueron: existencia de 89 (27.6 %) estudiantes con riesgo de violencia de género en su relación de pareja. De ellas, 36.0 % tuvieron riesgo alto y 64.0 % riesgo bajo. Además, el 57.3 % fueron del grupo etario = 0 < 19 años.

De 89 estudiantes con riesgo de violencia, 76.4% demostraron una autoestima alta y 23.6% autoestima baja. Al explorar el riesgo, un 36.0% marcaron un riesgo alto y 64.0% un riesgo bajo.

De 89 estudiantes con riesgo de violencia, con familias normofuncionales un (60.7 %), disfunción leve representaron un 23.6 % y disfunción grave 15.7 %. Del 64.0 % con riesgo bajo, 57.3 % tuvieron familias normofuncionales. Del 36.0 % con riesgo alto, el 16.9 % tuvieron familias con disfunción leve y 15.7% con disfunción grave. La probabilidad de riesgo de violencia se incrementó en el grupo etario adolescente con autoestima baja y disfuncionalidad familiar leve a grave.

Palabras clave: violencia de género, relación de pareja, estudiantes universitarias.

Introducción

La violencia contra la mujer o violencia doméstica o violencia de género, corresponde a “Cualquier acto de violencia que resulte en daño, sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, incluyendo las amenazas de dichos actos, coerción o privaciones arbitrarias de la libertad, que ocurran ya sea en la vida pública o privada” (1).

Respecto a los casos atendidos en el CEM de enero a agosto 2017, del total 57071 (100 %), corresponde al departamento de Ayacucho en un 3.2 %; incrementándose un 27 % con relación al mismo período del año anterior, respecto al total de casos (2). Asimismo, los casos atendidos por CEM, de enero-diciembre 2017, da cuenta que fueron atendidos un total de 95 317 (100 %), siendo mujeres 81 009 (85.0%), varones 14 308 (15.0 %), entre 18-25 años de edad corresponde (13.4 %); siendo la violencia psicológica de mayor porcentaje (50.5 %), seguida por (39.6 %) violencia física (3).

Según los datos estadísticos hubo un incremento, los avances que se pudieron haber realizado en materia de prevención y las pocas respuestas sociales no han sido efectivas, ante este problema; asimismo, a nivel universitario como es la UNSCH no existe acciones de impacto al respecto.

El Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016–2021, aprobado recientemente y en su Objetivo Estratégico 1, considera que las acciones de prevención en la comunidad educativa tendrán el mayor impacto, dado que se tiene un público cautivo (4); realidad que también ocurre en el nivel universitario.

Para prevenir la violencia de género, el primer paso es darse cuenta sobre la existencia de los signos de peligrosidad en la relación con el enamorado/pareja, estos indicios es posible percatarse mediante la aplicación de un test, que permite identificar algunas señales de riesgo de violencia, que debe ser motivo de una administración más temprana; por ejemplo, en los ingresantes de la serie 100, quienes inician sus estudios.

Según el diccionario, entiéndase por riesgo, como un término que referencia a la amenaza, proximidad o contingencia de un posible daño, la probabilidad de que se produzca un evento con consecuencias negativas que, además, tiene una vinculación con situaciones de vulnerabilidad (5). En este caso, la probabilidad de que ocurra la violencia de género ocasionada por el enamorado/pareja en la relación sostenida.

Mendoza y otros (s.f.) publican en la revista *Hereditaria-Perú* (2008) un artículo bajo el título: “Violencia de género, embarazo y autoestima en un área urbana de la ciudad de México”. Trabajaron con una muestra de 490 mujeres, seleccionadas aleatoriamente según criterios de inclusión: edad de 15-45 años, con y sin embarazo, con pareja y participación voluntaria. Arribaron, entre otras conclusiones, que la autoestima baja es un factor de riesgo para la violencia (6).

Castillo (2017) en una investigación titulada “Violencia de género y autoestima de mujeres del Centro Poblado Huanja-Huaraz, 2017”, con una población muestral conformada por 55 mujeres, arribó que la violencia física se presenta con mayor frecuencia, por encima de la psicológica, sexual y económica. Las mujeres, víctimas de la violencia, se sienten frustradas en su autoestima, fracasadas y desvalorizadas ante la sociedad; por lo que, a mayor violencia de tipo físico, psicológico, sexual y económico, menor autoestima (7).

La OMS señala que “La violencia contra la mujer –especialmente la ejercida por su pareja y la violencia sexual– constituye un grave problema de salud pública y una violación de los derechos humanos de las mujeres.” (8)

Bolívar y otros (2017) señalan que los resultados de las investigaciones indican que los problemas en cuanto a la funcionalidad familiar podrían prevenirse en la etapa del noviazgo: los malos tratos psicológicos, emocionales y físicos (9).

Lo peor que puede suceder a una dama que sufre violencia de pareja, es el fuerte apego o dependencia al sujeto violentador y, desde todo punto de vista, constituye una actitud altamente dañina, insana y peligrosa, porque ninguno de los dos miembros de la pareja conoce la felicidad. Ella, aunque se sienta “anulada” o no consiga sentir bienestar, no es capaz de poner límites al comportamiento controlador de su pareja, porque no tiene suficiente conocimiento de sus derechos ni la suficiente madurez emocional, o porque no tiene modelos de buen trato en su entorno que le ayude a salir de esta situación (10).

La violencia de género es un problema existente en las universidades. Fernán-

dez (2014), en la tesis doctoral “Igualdad, violencia de género y salud en estudiantes de la Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Salud noviembre 2014”, destaca entre los principales resultados la existencia de violencia de género en las relaciones de pareja, sobre todo, la violencia psicológica seguida de coerción sexual y agresión física en menor medida. Aunque la violencia tenga un carácter leve incide negativamente a la buena salud de quien la experimenta. La conclusión a la que llega es que, a pesar de los importantes avances en la igualdad entre varones y mujeres en nuestra sociedad, aún persisten actitudes sexistas y de aceptación de la violencia de género entre el alumnado de la UMA, más entre los alumnos de las carreras técnicas. Por esta realidad, la Universidad debería tener un papel protagónico para prevenir todo brote de violencia de género desde la formación básica, que promueva conocimientos preventivos para erradicar la violencia de género (11).

Objetivos

General

Caracterizar el riesgo de la violencia de género en la relación de pareja en estudiantes de la serie 100 de la UNSCH – 2017.

Específicos

- Identificar la proporción de estudiantes de la serie 100, con riesgo de la violencia de género en su relación de pareja, según los niveles de riesgo.
- Caracterizar el riesgo de violencia de género en la relación de pareja en estudiantes de la serie 100, según aspectos demográficos: grupo etario dependencia económica y procedencia.
- Caracterizar el riesgo de violencia de género en la relación de pareja en estudiantes de la serie 100, según autoestima.
- Caracterizar el riesgo de violencia de género en la relación de pareja en estudiantes de serie 100, según funcionalidad familiar.

Resultados y Discusión

Tabla N° 01
Proporción de estudiantes con o sin señales de riesgo de violencia de género en su relación de pareja

Riesgo	N°	%
SI	89	27.6
NO	233	72.4
Total	322	100.0

Fuente: Encuesta–toxímetro

Del total de estudiantes 322 (100.0 %), la tabla refleja un bajo porcentaje de estudiantes con algunas señales de riesgo de violencia de género en su relación de pareja (27.6 %) y el mayor porcentaje sin señales de riesgo o relación saludable (72.0 %).

Las tablas siguientes se presentan teniendo en cuenta solo a las estudiantes con algunas señales de riesgo de violencia en su relación de pareja (89), que constituye un 100 %.

Tabla N° 02
Caracterización demográfica de estudiantes según niveles de riesgo de violencia de género en su relación de pareja

Caracterización	Niveles de Riesgo				Total	
	Alto		Bajo			
	N°	%	N°	%		
Grupo etario						
= ó < 19 años	15	16.9	51	57.3	66	74.2
= ó > 20 años	17	19.1	06	6.7	23	25.8
Total	32	36.0	57	64.0	89	100.0
Procedencia						
Prov. Huamanga	25	28.1	39	43.8	64	71.9
Otros (Lima, Ica, VRAE)	07	7.9	18	20.2	25	28.1
Total	32	36.0	57	64.0	89	100.0
Manutención económica						
Padres	32	36.0	51	57.3	83	93.3
Trabaja	00	00.0	06	6.7	06	6.7
Total	32	36.0	57	64.0	89	100.0

Fuente: Encuesta-toxímetro

La tabla N.º02 refleja del total de estudiantes con señales de riesgo de violencia de género en su relación de pareja (89), según niveles de riesgo; respecto al grupo etario: el mayor porcentaje (74.2 %) corresponde a edades = o < de 19 años, seguido de (25.8 %) de estudiantes con = o > 20 años, en este caso (21, 22, 23 años). Sobre la procedencia, el mayor porcentaje (71.9 %) corresponde a la provincia de Huamanga (distritos de Ayacucho, San Juan Bautista, Jesús Nazareno, Carmen Alto) y un (28.1 %) procede de otras provincias del departamento de Ayacucho, Lima, VRAE, Ica. Sobre la dependencia económica (93.3 %) supeditados económicamente a sus padres (en algunos casos de papá y mamá, en otros solo de uno de estos y algunas de tíos o hermanos).

Del 74.2 % de estudiantes de = o < 19 años, el 57.3 % presenta riesgo bajo y, del 25.8 % con = o > 20 años un 19.1 % con riesgo alto.

Del 71.9 % de procedencia de la provincia de Huamanga, 43.8 % con riesgo bajo. Respecto a la manutención del 93.3 con dependencia económica de sus padres, un 57.3 % presentaron riesgo bajo.

Tabla N° 03
Autoestima de estudiantes según niveles de riesgo
de violencia de género en su relación de pareja

Autoestima	Estudiantes					
	Riesgo alto		Riesgo bajo		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Alta	11	12.4	57	64.0	68	76.4
Baja	21	23.6	00	00.0	21	23.6
Total	32	36.0	57	64.0	89	100.0

Fuente. Encuesta. Test de autoestima.

Respecto a la autoestima de las estudiantes con algunas señales de riesgo de la violencia de género en su relación de pareja, se observa del total de ellas, mayor porcentaje con autoestima alta (76.4 %) y autoestima baja (23.6 %).

De 76.4 % con autoestima alta, con riesgo bajo 64.0 %. De 23.6 % con autoestima baja, todas con riesgo alto.

Tabla N° 04
Funcionalidad familiar de estudiantes según niveles de riesgo
de violencia de género en su relación de pareja

Funcionalidad	Estudiantes					
	Riesgo alto		Riesgo bajo		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Normofuncional	03	3.4	51	57.3	54	60.7
Disfunción grave	14	15.7	00	00.0	14	15.7
Disfunción leve	15	16.9	06	6.7	21	23.6
Total	32	36.0	57	64.0	89	100.0

Fuente. Encuesta. Test APGAR familiar

Respecto a la funcionalidad familiar de las estudiantes con algunas señales de riesgo de la violencia de género en su relación de pareja, se observa del total de ellas (89), mayor porcentaje (60.7 %) con familias normofuncionales, con disfunción leve (23.6 %) y con disfunción grave (15.7 %).

De estudiantes con familias normofuncionales, 57.3 % con riesgo bajo. Del 23.6 % con disfunción leve, 16.9 % con riesgo alto. Y de 15.7 % con disfunción grave un 16.9 % con riesgo alto.

Discusión

La tabla N°01 evidencia que sí existen mujeres con riesgo y alto porcentaje (72.0 %) sin riesgo o relación saludable. Si bien el porcentaje es bajo (27.6 %), sin embargo, no debe minimizarse el problema.

La violencia de género es un fenómeno prácticamente universal, claramente

asociado a los papeles y roles sociales de género, se ha convertido en uno de los principales motivos de malestar y sufrimiento de las mujeres que la padecen, así como de sus familias (25).

Entre los antecedentes que demuestran que, en las relaciones de noviazgo y maritales, existe una mayor agresión hacia las mujeres (64 %) que a los varones (36 %). Por esta razón, una buena estrategia es acudir a la predicción (26).

Al respecto, la utilidad primordial de la predicción del riesgo de comportamientos violentos es evitar que estos se produzcan; aunque el proceso de valoración del riesgo de violencia no es un fin en sí mismo, pero es el primer paso para la reducción de la violencia en la medida que nos dará las pautas de gestión y de minimización de las probabilidades de que se den en el futuro comportamientos violentos (27).

En cuanto al aspecto demográfico, los estudiantes con algunas señales de riesgo de la violencia de género en su relación de pareja (89), según niveles de riesgo; se refleja en la tabla N° 02, observándose mayor porcentaje (74.2 %) correspondiente al grupo etario de = o < de 19 años (17 y 18 años, correspondiente a la adolescencia) y las otras en el grupo etario con = o > 20 años, (21, 22, 23 años) que corresponden a la etapa adulta joven.

Del 74.2 % de estudiantes de = o < 19 años, el 57.3 % presentaron riesgo bajo y, del 25.8 % con = o > 20 años un 19.1 % con riesgo alto. Del 71.9 % de procedencia de la provincia de Huamanga el 43.8 % con riesgo bajo. Respecto a la manutención económica del 93.3 con dependencia de sus padres, un 57.3 % presentaron riesgo bajo. Se observa que, según grupo etario, procedencia y manutención económica, los mayores porcentajes presentaron un riesgo bajo.

La adolescencia es considerada como un periodo de transición de crucial importancia, porque se produce un crecimiento y desarrollo acelerado después de la niñez y antes de la edad adulta; durante dicho periodo, el contexto social puede tener una influencia determinante, caracterizada por el desarrollo de la identidad, la adquisición de la capacidad de razonamiento abstracto, que constituye una etapa de riesgos considerables, porque no es plenamente capaz de comprender conceptos complejos, ni de entender la relación entre una conducta y sus consecuencias, ni tampoco de percibir el grado de control que tiene o puede tener respecto a la toma de decisiones relacionadas con la salud. Esta incapacidad puede inducirla hacia la explotación sexual y a la asunción de conductas de alto riesgo (28), como ser proclive a la violencia de género, aun cuando el enamorado tiene indicios de conducta violenta.

La situación de vulnerabilidad se incrementa cuando los padres están en otras localidades con limitaciones para brindar un soporte emocional en cualquier eventualidad peligrosa; aunque exista medios de comunicación más sofisticados que permitan, incluso, ver a través de la pantalla del teléfono a la persona con

quien se comunica, no es igual que una conversación frontal. Pero también puede ocurrir lo mismo cuando están viviendo con sus padres, por diferentes motivos, especialmente por motivos de trabajo.

Respecto a la manutención económica, si bien es favorable para la adolescente contar con el apoyo económico de sus padres, sin embargo, no es suficiente, por la misma situación que Ayacucho está tipificado como uno de los departamentos más pobres. Además, la pobreza es mucho mayor en las mujeres. A escala mundial, la mayoría de las personas que viven en la pobreza son mujeres: más del 70 por ciento, de acuerdo a los cálculos de la ONU (29).

La tabla N° 03 refleja que del total de ellas (89), el mayor porcentaje con autoestima alta (76.4 %) y autoestima baja (23.6 %). Del 76.4 %, con riesgo bajo 64.0 %. Del 23.6 % con autoestima baja, todas ellas 23.6 % con riesgo alto.

Al respecto, Chávez (s.f.), en la investigación: “Los factores asociados al abuso sexual en la niñez y adolescencia en estudiantes de Morelos, México. 2004-2005”; en una muestra de estudiantes de 12 a 24 años. Señaló: entre los factores asociados al abuso sexual, además de un mayor consumo de alcohol de los padres, es el ser mujer. Siendo la autoestima alta un factor protector (30).

Las estudiantes con autoestima baja serán más vulnerables a los actos de violencia por parte de su enamorado o pareja. Todo acto de violencia debe ser detectado a tiempo, evitando así, ulteriores problemas de una relación insana o violenta. Los síntomas vitales, ocasionados por una relación insana, son múltiples: problemas de sueño, falta de concentración en los estudios o inasistencias a las clases, aislamiento de la familia y de sus amigos, mucha desconfianza, una vida desmotivada, rasgos de constante tristeza.

Además, la adolescente maltratada no sabe decir “no” a su maltratador, se rebaja, nadie se entera de lo que esconde, anula su voluntad creyendo que esa relación es normal, porque pierde su autoestima. Los celos se justifican como síntomas de acendrado amor; en fin, el control del maltratador anula la independencia de ella: “con quién has estado”, “quiero ver tus correos”, “pareces una puta por tu forma de vestir o por tu maquillaje”... Las víctimas sienten miedo, estrés, ansiedad, depresión, dudas, incertidumbres.

La tabla N° 04 evidencia del total de ellas (89) un mayor porcentaje (60.7 %) con familias normofuncionales, con disfunción leve (23.6 %) y con disfunción grave (15.7 %). De estudiantes con familias normofuncionales, 57.3 % con riesgo bajo. Del 23.6 % con disfunción leve, 16.9 % con riesgo alto. Y de 15.7 % con disfunción grave un 16.9 % con riesgo alto.

Los resultados evidencian que en las familias con disfunción leve y grave, un mayor porcentaje corresponde a los estudiantes con riesgo alto.

Una familia disfuncional es una familia en la que los conflictos, la mala conducta y, muchas veces el abuso por parte de uno de sus miembros, se produce

continua y regularmente, lo que acostumbra a los otros miembros a acomodarse a tales acciones. A veces, los niños crecen en tales familias disfuncionales con el entendimiento de que tal disposición es normal. Las familias disfuncionales son principalmente el resultado de adultos codependientes, y también pueden verse afectados por las adicciones, como el abuso de sustancias psicotrópicas (alcohol, drogas, etc.). En algunos casos, un padre inmaduro tendrá actitudes dominantes que abusa o maltrata a sus hijos, porque en una familia disfuncional existe formas no saludables de crianza, caracterizado por los padres implacables, agresivos, con actos de desprecio, abusadores (los padres que usan la violencia física o emocional, o abusan sexualmente a sus hijos), perfeccionista (fijarse en el orden, el prestigio, el poder y/o las perfectas apariencias, evitando al mismo tiempo que sus hijos fallen en nada) (31).

Conclusiones

1. En el 27.6 % de los estudiantes existe señales de riesgo referido a la violencia de género en su relación de pareja.
2. Respecto al grupo etario, el mayor porcentaje (74.2 %) corresponde a edades = o < de 19 años, seguida de (25.8 %) de estudiantes con = o > 20 años, en este caso (21, 22, 23 años); siendo las adolescentes con mayor vulnerabilidad a sufrir daños en su integridad física y psicológica, es decir, la violencia de género.
3. Por su procedencia, el mayor porcentaje (93.3 %) son de Huamanga (distritos de Ayacucho, San Juan Bautista, Jesús Nazareno, Carmen Alto). Realidad que, de algún modo, es favorable para las adolescentes, porque en una capital de departamento puede acudir en procura de ayuda especializada y amparo de las autoridades. Un (28.1 %) de procedencia de otras provincias del departamento de Ayacucho, Lima, VRAE, Ica.
4. Sobre la manutención económica, el mayor porcentaje (93.3%) dependen de sus padres (en algunos casos de papá y mamá, en otros solo de uno de estos y algunas de tíos o hermanos). Sin embargo, dichas ayudas son limitadas por la pobreza en que viven.
5. Respecto a la autoestima de las estudiantes con algunas señales de riesgo de la violencia de género en su relación de pareja, se ha observado que existe un mayor porcentaje con autoestima alta (76.4 %) y en menor porcentaje con autoestima baja (23.6 %). De las primeras, todas con riesgo bajo y de las segundas con riesgo alto.

Recomendaciones

La universidad cuenta con una población cautiva y, siendo su rol la formación integral, debe disponer con políticas de prevención contra la violencia de género dirigidas a todos los estudiantes desde su ingreso y permanencia universitaria; incluso, por ser un problema de salud pública que, en lugar de disminuir temáticamente, se incrementa; debe ser parte del currículo para todas las carreras profesionales a nivel de pregrado y posgrado.

La Oficina de Bienestar Universitario debe implementar a nivel del Servicio Médico el tamizaje de la violencia de género y la derivación respectiva, en casos necesarios, a las instituciones relacionadas con la atención de casos contra la violencia de género. El tamizaje permite identificar a tiempo las violencias de género para no lamentar consecuencias funestas como el suicidio o los femenicidios.

La Defensoría Universitaria, en coordinación con las instituciones públicas y privadas, debe administrar el toxímetro, por lo menos una vez al año y así monitorear todo riesgo que empeore e incrementa la violencia de género.

Notas y Referencias Bibliográficas

1. DECLARACIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES, adoptada por las naciones Unidas en 1993. Citado en World Health Organization, 1997
2. MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES. Programa Nacional contra la violencia Familiar y Sexual. Informe estadístico. Violencia en cifras. Boletín N°1-2017. Agosto. 2017.
3. MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES. Programa Nacional contra la violencia Familiar y Sexual. Casos atendidos en los CEM a nivel nacional. Enero-diciembre 2017
4. PLAN NACIONAL CONTRA LA VIOLENCIA DE GENERO 2016-2021. Julio 2016. Aprobado con Decreto Supremo. N° 008-2016-MIMP.
5. DICCIONARIO GENERAL DE ESPAÑOL. Accesado en https://www.definiciones-de.com/Definicion/Cat/21_0.php
6. MENDOZA FLORES MARÍA EUGENIA, MARTÍNEZ HERNÁNDEZ GABRIELA, PIZANO ZÁRATE MARÍA LUISA, LARTIGUE BECERRA TERESA. “Violencia de género, embarazo y autoestima en un área urbana de la ciudad de México”. Publicado en Rv. Enferm. Herediana 01 (1), 2008. <http://www.upch.edu.pe/faenf/images/pdf/Revistas/2008/enero/v1n1ao6.pdf>.
7. CASTILLO SAAVEDRA, ERICSON FÉLIX. Violencia de género y autoestima de mujeres del centro poblado Huanja – Huaraz, 2017. Trujillo, Perú. Universidad

- Nacional de Trujillo (6). Accesado en http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-558X2018000200008
8. OMS. Centro de Prensa. Violencia contra la mujer. Accesado en <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>
 9. YOLIMA BOLÍVAR SUÁREZ, M.S. *César Armando Rey Anacona, Ph. D. *Jorge Arturo Martínez Gómez, M.S. Funcionalidad familiar, número de relaciones y maltrato en el noviazgo en estudiantes de secundaria. *Psicología desde el Caribe*. Vol. 34, n°1, enero-abril 2017. Accesado <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/8848/9777>
 10. <https://www.telefonica.com/es/web/negocio-responsable/articulo/-/blogs/violencia-de-genero-conoce-sus-caracteristicas-los-riesgos-y-su-prevencion/>
 11. FERNÁNDEZ AMORE; Remedios. Tesis doctoral: Igualdad, violencia de género y salud en estudiantes de la Universidad de Málaga. Noviembre
 12. 2014. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. Facultad de Ciencias de la Salud https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8564/TDR_FERNANDEZ_AMORES.pdf?sequence=1
 13. CENTROS PARA EL CONTROL Y PREVENCIÓN DE ENFERMEDADES, 2008. Citado por ONU. Mujeres. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las mujeres. Causas, factores de riesgo y de protección. Accesado en <http://www.endvawnow.org/es/articles/300-causas-factores-de-riesgo-y-de-proteccion.html>
 14. CONDORI FERNÁNDEZ, MARILÚ Y GUERRERO MARTINEZ, ROCÍO DEL PILAR. Tesis: Factores individuales, sociales y culturales que influyen en la violencia basada en género en mujeres de 20 a 64 años de edad en el Centro de Salud Ganímedes San Juan de Lurigancho. Octubre - diciembre de 2010. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Medicina Humana. <http://definicion.de/violencia-de-genero/>
 15. CONVENCIÓN INTERAMERICANA para Prevenir, sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Convención De Belem Do Pará, 1994.
 16. OMS. Género y salud de la mujer Violencia contra la mujer infligida por su pareja. https://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/summary_report/chapter2/es/index6.html
 17. DICCIONARIO DE LEYES: ¿Qué es FACTORES DEMOGRÁFICOS? Accesado en: <http://espanol.thelawdictionary.org/factores-demograficos/>
 18. <http://deconceptos.com/ciencias-sociales/etario#ixzz3XoTnuF9c>

19. <https://definicion.de/procedencia/>
20. <http://es.slideshare.net/herbafriend88/el-apgar-familiar>
21. PERCEPCIÓN DE LA FUNCIÓN FAMILIAR. Cuestionario APGAR familiar. http://www.hvn.es/enfermeria/ficheros/cuestionario_apgar_familiar.pdf
22. MAURO RODRÍGUEZ ESTRADA. http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180_122276/familegal-4.LOS+AUTOS+DE+MI+VIDApdf.pdf/5fe42cde-dbaa-418f-904f-3b2d4931bab3
23. <http://www.miautoestima.com/problemas-autoestima/>
24. MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES. Accesado en <http://www.toximetro.pe/toximetro.html>
25. PUEYO, ANTONIO ANDRÉS; LÓPEZ, S.; ÁLVAREZ, E. Valoración del riesgo de violencia contra la pareja por medio de la SARA Papeles del Psicólogo, vol. 29, núm. 1, enero-abril, 2008, pp. 107-122 Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos Madrid, España. <http://www.redalyc.org/pdf/778/77829112.pdf>
26. RANGEL FLORES, YESICA YOLANDA Y GARCÍA RANGEL, MINERVA. Violencia en estudiantes universitarios en San Luis Potosí, México: Un estudio desde la perspectiva de género. *Index Enferm* vol.21 no.3 Granada jul./sep. 2012 <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962012000200007>
27. CENTRO DE ESTUDIOS JURÍDICOS Y FORMACIÓN ESPECIALIZADA. López Ferré, Sandra y Pueyo, Antonio Andrés. Evaluación del riesgo de violencia de pareja. Catalunya. 2007 <http://cejfe.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/sc-3-139-07-cas.pdf>
28. OMS. http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
29. AMNISTÍA INTERNACIONAL. Enlace Académico. La Trampa del Género: Mujeres, Violencia y Pobreza. 2009. Edición 1. Publicado en página Web de Universidad de Costa Rica. Accesado en <http://enlaceacademico.ucr.ac.cr/node/2089>
30. CHÁVEZ AYALA, RUBÉN; Leonor Rivera–Rivera; Angélica Ángeles–Llerenas; Eva Díaz–Cerón; Betania Allen–Leigh; Eduardo Lazcano PonceI
31. STOOP, DAVID Y MASTELLER, JAMES C. 1997. Perdonar a nuestros padres, perdonarnos a nosotros mismos: Hijos Adultos curación de las Familias disfuncionales.

EDUCACIÓN CON EQUIDAD PARA CONSTRUIR LA CULTURA DE PAZ: RETOS Y PERSPECTIVAS

Gumercinda Reynaga Farfán

Universidad Nacional de
San Cristóbal de Huamanga
gureynaga@gmail.com

¿Cuál es el rol de la educación para construir la cultura de paz en una sociedad que tiene como rasgo característico la diversidad cultural como construcción social e histórica? ¿Cuál debe ser el rol de la UNSCH para contribuir a construir la equidad, la cultura de paz y la democracia en una región posconflicto? La ponencia pretende responder a estas preguntas básicas.

La educación como derecho humano es el capital fundamental del desarrollo, herramienta básica de movilidad social y, como dice Mandela, un arma poderosa a usar para cambiar la vida; por esta razón, la escuela fue una lucha histórica de las comunidades como parte del mito del progreso, y su aspiración actual es el acceso de sus hijos en la universidad.

La escuela es el principal agente educativo no solo para generar conocimientos en los estudiantes, sino fundamentalmente para promover cambios, transmitir valores, normas de comportamiento y actitudes basadas en la igualdad, justicia, respeto, tolerancia y diálogo entre grupos diferentes; por estas características, la importancia del nuevo currículo educativo con perspectiva de género, erróneamente cuestionado por grupos fundamentalistas.

Por su parte, la universidad, que forma profesionales y ciudadanos formadores

de nuevas generaciones como los maestros, o en disciplinas sociales, humanas, médicas, jurídicas y afines, que trabajan atendiendo problemas sociales generados por la inequidad, exclusión, discriminación social de una sociedad diversa y post-conflicto, tiene el desafío y necesidad de incorporar en los nuevos currículos de estudio, cursos de derechos humanos, género, interculturalidad y memoria; en un sistema que, antes que valorar y aprovechar la diversidad como recurso y potencial de desarrollo, ha convertido en instrumento de sometimiento y dominación de unos grupos sobre otros.

Se habla de equidad, en vez de coeducación referida a la educación conjunta de mujeres y varones y más ampliamente de grupos humanos diferentes, porque la educación debe garantizar una igualdad de oportunidades a todos y sin ninguna distinción tanto en el acceso, como en la permanencia, trato y resultados; y de cultura de paz, como un derecho que sintetiza todos los derechos humanos y libertades, y estilo de vida orientado al manejo y resolución de conflictos a través del diálogo y sin violencia.

En concordancia con las preguntas motivadoras, la ponencia consta de tres partes: la primera aborda el rol de la educación en una sociedad con una diversidad sociocultural; la segunda, sobre el rol de la UNSCH hacia la construcción de la equidad y cultura de paz desde la educación como aspecto central de la democracia en una región posconflicto; finalmente, los retos de la UNSCH para lograr la equidad y cultura de paz.

1. Rol de la educación en una sociedad con diversidad sociocultural

La Educación, como servicio y bien público, constituye un derecho fundamental del ser humano, un canal fundamental de progreso y movilidad social; por esta aseveración, la escuela siempre fue una aspiración, objeto de demanda y lucha histórica de los grupos sociales más excluidos y pobres del país como son las comunidades campesinas; agrupaciones que desarrollaron esfuerzos permanentes para lograr el funcionamiento de la escuela para sus hijos a través de diferentes mecanismos como parte del mito del progreso, logrando posteriormente que el Estado asuma dicha responsabilidad.

En el contexto actual de globalización, cuando el conocimiento científico y tecnológico cobra importancia como un factor de cambio, la educación constituye uno de los indicadores más importantes del desarrollo humano, entendida como la expansión de capacidades y ampliación de oportunidades, derechos y libertades (PNUD). En este marco, el *mito de la escuela* no solo tiene vigencia, sino que se amplía como *mito de la educación superior* (Tubino, 2007), cuando la educación básica es insuficiente para generar oportunidades.

El mito refleja las aspiraciones y demandas cada vez más crecientes no solo

de los jóvenes egresados de la educación secundaria, particularmente del área rural, por acceder en la universidad como el único medio para salir de la pobreza e integrarse a la sociedad en mejores condiciones, sino de los propios padres de familia, quienes como efecto de haber sufrido más los efectos de la violencia por su bajo nivel educativo, realizan cualquier esfuerzo para que sus hijos puedan acceder a la educación superior.

La educación puede ser un recurso importante para combatir la discriminación, la exclusión y cimentar bases de la inclusión, brindando una formación integral al ser humano y dándole los recursos necesarios para vivir como miembro pleno de la sociedad (Peñaflor y Jara, 2009). Logra ese cometido cuando tiene pertinencia cultural, cuando valora la diversidad como fuente y recurso del desarrollo; y cuando genera espacios abiertos para el diálogo, la convivencia y la construcción de la equidad.

Sin embargo, como opina López (2001), la diversidad en Perú como en América Latina intentó ser ignorada por largo tiempo por estar vinculada a la población indígena; posteriormente, se intentó erradicar por medio del sistema educativo, sistema que se constituyó en una herramienta civilizadora de homogenización y uniformización lingüística y cultural, como una manera de reproducir el orden hegemónico criollo.

Perú es un país donde existen diferencias y marcadas brechas de exclusión social en grandes sectores y grupos poblacionales como expresión de relaciones de poder desiguales y manifestación de la discriminación múltiple; producto de muchos factores característicos de una sociedad diversa y heterogénea como la procedencia y residencia rural, condición étnica, cultura, raza, idioma, género, edad, discapacidad, entre otros; desigualdades expresadas a partir de las contradicciones económicas, sociales (pobreza y pobreza extrema), políticas y culturales.

En tal sentido, la educación en el país a pesar de los esfuerzos para una mayor democratización, aún no ha superado aspectos centrales de la herencia colonial, que tuvo un carácter exclusivo para grupos privilegiados. Por diversas razones, los grupos históricamente excluidos, aún tienen dificultades en el acceso a la educación básica, pero mucho más en el desarrollo regular de los estudios y conclusión satisfactoria, para acceder a los niveles superiores. Por otro lado, en una sociedad con jerarquías establecidas por la diversidad sociocultural y las diferencias económicas, la educación peruana presenta brechas importantes entre la educación rural y urbana, así como, entre la educación pública y privada.

La universidad peruana, como la institución más importante de la educación superior, no escapa a esa realidad y, a pesar de la ampliación de la cobertura y la diversificación de la composición de la población estudiantil desde fines del siglo pasado, aún funciona a espaldas de la diversidad; puesto que, no la reconoce, valora ni integra en la formación académica profesional. Por el contrario, reproduce

las diferencias y brechas de la desigualdad económica, social, política y cultural propias de una sociedad heterogénea y sociodiversa (multicultural, multiétnica y plurilingüe). Al asumir un modelo pedagógico poco atento a la diversidad e ignorar las formas de conocimiento provenientes de las culturas originarias, la universidad peruana tiende a reproducir, con los estudiantes de origen rural, quechua o amazónico, los mecanismos de discriminación y exclusión social y cultural presentes en la sociedad.

El número de universidades en el país se ha incrementado significativamente en los últimos 30 años, con una proporción diferenciada entre universidades públicas y privadas. Según el II Censo Nacional Universitario del 2010, de 57 universidades (28 públicas y 29 privadas) en el Censo 1996, se incrementó a 100 universidades en el año 2010 (35 públicas y 65 privadas). La expansión en número y tamaño de las universidades, no concuerda necesariamente con las necesidades del país y sus regiones, más bien, obedeció a demandas coyunturales ligadas a la tendencia global; en el caso de Perú, se produjo sin el control necesario en el marco del incentivo a la privatización promovida por el régimen de Fujimori (Degregori y Sandoval, 2009); generando por el contrario una baja calidad educativa (Depaz, 2010), debido a que la masificación del reclutamiento universitario no fue acompañado de una política de incremento de la inversión estatal en las universidades públicas, inversión que por el contrario fue disminuyendo (CVR, 2003), limitando la atención de las necesidades cada vez más crecientes de estudiantes de bajos recursos económicos.

En cuanto a la población estudiantil, de 30 012 estudiantes universitarios en 1960, se incrementó a 498 502 estudiantes en el año 2000. Esta situación generó una recomposición social de la población estudiantil, de grupos más ligados a sectores oligárquicos y de clases medias urbanas, hacia migrantes e hijos de migrantes provincianos, mestizos y cholos, tanto en la capital del país como en las principales regiones (Degregori, 2009). Este proceso continuó, según el Censo Universitario 2010, de 335 714 estudiantes de pregrado en 1996, se pasó a tener una población estudiantil de 782 970 en el 2010, con una variación porcentual de 133,2 %.

Las universidades públicas constituyen la mayor alternativa para el acceso de estudiantes de los sectores más pobres y medios del país, por las dificultades que significa pagar las pensiones educativas en las universidades privadas; sin embargo, de acuerdo al mismo censo, del total de la población estudiantil del año 2010, solo el 39,5 % (309 175) corresponde a estudiantes de universidades públicas y el 60,5 % (473 795) a estudiantes de universidades privadas; situación que muestra la persistencia aún de la inequidad en la educación superior universitaria.

Asimismo, según la Primera Encuesta Nacional de la Juventud de 2011, citado por Choque (2011), la población joven entre 15 y 29 años, representa al 26,7 %

de la población total del país, de ellos el 49,8 % son varones y 50,2 % son mujeres, y que el 30,8 % de estos jóvenes residen fundamentalmente en Lima. Igualmente, solo el 37,4 % de este grupo, estaba estudiando en un colegio, instituto superior o universidad, mientras que el 62,6 %, no asiste a ningún centro de estudios, por razones fundamentalmente económicas, seguido por motivos de trabajo, dedicación a labores del hogar y otros como salud, problemas familiares y las distancias de las instituciones educativas; la tasa de analfabetismo en este grupo poblacional es de 1,9 %. Las cifras anteriores confirman la persistencia de una fuerte exclusión a la educación superior de los grupos más pobres del país.

En cuanto a la composición por género, según el mismo Censo Universitario 2010, el 51,1 % corresponde a varones y 48,9 % a mujeres, cifras que muestran poca diferencia entre la proporción de estudiantes varones y mujeres a nivel global y fundamentalmente de la capital, pero a nivel de universidades públicas, particularmente en las regiones, la diferencia es mayor, como es el caso de la UNCCH, que para el mismo año 2010 tiene el 60 % de estudiantes varones y 40 % de estudiantes mujeres. Esta situación debido a que la mujer rural tiene mayores dificultades para acceder a la educación superior, a quienes por cuestiones económicas y la necesidad de que asuman roles domésticos y productivos en la familia, se les sacrifica de la educación superior y se favorece o privilegia a los hijos varones.

El Programa “Beca 18”, implementado como la política inclusiva del gobierno de Ollanta Humala, busca disminuir las brechas de inequidad en el acceso a la educación superior; sin embargo, aún es insuficiente y por las exigencias en cuanto a los promedios académicos sigue limitando el acceso de muchos jóvenes rurales que tienen bajo rendimiento. Por otro lado, al ser implementado más a nivel de las universidades privadas y, principalmente en la capital, los estudiantes becarios que van de las comunidades de las regiones del interior del país, sufren choques culturales y discriminación de sus pares no becarios.

2. Rol actual de la UNSCH en la construcción de la educación con equidad, cultura de paz a nivel de la región

La Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), como institución educativa superior de mayor importancia para una de las regiones históricamente más pobres del país, no es ajena a esta realidad; también reproduce la discriminación y exclusión social y cultural, propias de la región y del país. Teniendo una composición diversa en su población estudiantil, al igual que otras universidades del país, desarrolló respuestas educativas como para una población homogénea basada en las políticas educativas; generando problemas y dificultades de carácter social, cultural y académico en el desempeño de los estudiantes.

Sin embargo, la UNSCH desde su reapertura en 1959, se constituyó en un

polo de atracción y movilidad social para los jóvenes no solo de Ayacucho, sino de regiones vecinas como Huancavelica, Apurímac, Junín y selva norte de Cusco. Como centro de atracción de estudiantes y docentes de otras universidades del país, fue el foco dinamizador del desarrollo económico, social, político y cultural de Huamanga y su entorno. Hacia la década del 70, la UNSCH no solo incrementó el número de estudiantes, sino también diversificó su composición, haciéndose más heterogénea debido a la mayor presencia de estudiantes de las comunidades de las provincias del interior del departamento y de las regiones de influencia.

Con el inicio del conflicto armado interno (CAI) en 1980, empezaron problemas serios y tiempos difíciles para la UNSCH, porque la imagen institucional fue estigmatizada y puesta en el centro de las sospechas oficiales como la cuna de terroristas y proveedora de cuadros y militantes de Sendero Luminoso (SL) para las acciones subversivas, situación que dificultó su funcionamiento. En agosto de 1982, se produce el ataque de SL al fundo Allpachaca, que funcionaba como centro experimental de cultivos andinos, manejo de pastos de altura, crianza de ganado fino y elaboración de quesos con fines de mejorar la productividad de las comunidades rurales (CVR, 2003). A fines de ese mismo año, con la declaración del estado de emergencia en la región, se agravó la situación, se produjeron incursiones y allanamientos de las fuerzas del orden al comedor y residencia de estudiantes; así como, detenciones y desaparición de estudiantes, docentes y trabajadores.

Durante el período del CAI, la universidad sufrió agresiones muy fuertes de parte de las fuerzas en conflicto, sufriendo hacia mediados de los años 80 la disminución muy significativa de su población estudiantil y fuga de cuadros profesionales muy importantes. Frente a esta situación, las autoridades universitarias desarrollaron distintas medidas para desvirtuar cualquier vinculación institucional con el grupo alzado en armas. La violencia no solo ocasionó pérdidas económicas y de muchas vidas humanas, sino también posibilitó la pérdida del liderazgo regional, el aislamiento de otras entidades académicas, la ruptura de convenios y pérdida de apoyo de entidades de cooperación internacional.

A partir de 1992, con la captura de Abimael Guzmán, líder de SL, y el accionas de los Comités de Autodefensa (CAD), disminuyó la violencia; entonces, a mediados de los años 90, empezó un proceso lento de recuperación de la universidad e incremento paulatino de la población estudiantil, se retomaron contactos con otras instituciones académicas y cooperantes y se crearon nuevas escuelas profesionales. Actualmente, la UNSCH tiene 9 facultades y 28 escuelas profesionales, con una población estudiantil que sobrepasa a 12 000 estudiantes.

En el contexto posconflicto, la UNSCH, no solo como institución seriamente afectada por las fuerzas en conflicto, sino en cumplimiento con el lema con el

que fue fundada, de “luchas contra la suma pobreza de la tierra” y como parte de su compromiso y responsabilidad social con las comunidades de la región duramente golpeada por el CAI, asume limitadamente el compromiso de contribuir en la recuperación y desarrollo de la región, a través de sus funciones: académica, social y de investigación, en la implementación de políticas inclusivas tendentes a mayor democratización y equidad de la educación superior, con mayor apertura al acceso de estudiantes andinos y amazónicos de las comunidades de la región y la promoción de la cultura de paz para una convivencia más pacífica.

Atendiendo las demandas de las organizaciones sociales de afectadas por la violencia, a través del Consejo Regional de Reparaciones de Ayacucho (CORA), organización multisectorial de la cual formaba parte la UNSCH y en el marco de las recomendaciones de la CVR; se diseñan políticas inclusivas que flexibilizan el acceso a la universidad de grupos más vulnerables como los afectados por la violencia (Ley N° 28592) a través de cupos de ingreso a las diferentes escuelas de la universidad, al igual que para los jóvenes procedentes de pueblos indígenas en el marco del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que se implementa a partir del examen de admisión del año 2006, sumándose a los cupos asignados desde antes a los afectados por terrorismo (hijos de funcionarios públicos y militares) y otros grupos de exonerados.

Hacia fines del mismo año 2006, se diseña e implementa el Proyecto *Hatun Ñan*: Acción Afirmativa en la UNSCH, con apoyo financiero de la Fundación Ford, en el marco de su Programa *Pathways for Higher Education* (Grandes caminos a la educación superior), que ya se venía implementando en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, con el objetivo de contribuir a promover un mayor acceso y oportunidades de educación superior a las poblaciones indígenas excluidas.

Este proyecto, en el marco del principio de la acción afirmativa, buscó generar mayor igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y conclusión satisfactoria de los estudiantes quechuas y amazónicos de la región y su zona de influencia, elevando los niveles de aprendizaje, aprobación, conclusión satisfactoria y titulación oportuna; a través de tres líneas de acción: apoyo académico y socio afectivo que busca mejorar el rendimiento académico a través de la tutoría, apoyo psicológico, cursos de reforzamiento y de inglés; investigación, desarrollada con fines de retroalimentar las acciones afirmativas, políticas inclusivas y de equidad más sostenidas; y, Proyección institucional que desarrolla acciones de difusión y sensibilización a la comunidad universitaria y regional sobre la importancia de las políticas inclusivas e institucionalizar la experiencia para trabajar políticas de equidad y democratización de la universidad. El proyecto funcionó hasta el año 2014 y favoreció aproximadamente a más de 3000 estudiantes como beneficiarios directos e indirectos.

La universidad por la cercanía geográfica y cultural de la población de Ayacucho y regiones vecinas, es la primera alternativa para acceder a la educación superior de los jóvenes de clase media, bajas y rurales de la región; sin embargo, debido a las limitaciones presupuestales, falta de infraestructura y recursos humanos suficientes para atender la alta demanda estudiantil, solo puede acoger a un limitado número de ingresantes establecidos en los exámenes de admisión. Por ejemplo, en los dos Exámenes de Admisión del año 2017, de un total de 12 916 postulantes, solo lograron ingresar el 16 % (2071) postulantes, quedando fuera el 84 % de postulantes, con lo que podemos ver que aún hay mucha inequidad para acceder en la universidad. Entonces, debido a la fuerte competencia y alta demanda de postulantes, muchos jóvenes tienen que postular hasta tres a cinco veces, si no es más, hasta lograr su ingreso en la universidad.

Entre los factores más importantes que limitan el acceso de mayor cantidad de jóvenes rurales en la universidad es la baja calidad educativa que reciben en las zonas rurales, la poca práctica al tipo de exámenes de admisión que se les administra, pero fundamentalmente problemas económicos, que les dificulta pagar los gastos educativos, como las academias preuniversitarias en más de una oportunidad, los gastos de alimentación, vivienda, y de alguna manera también choques culturales.

En cuanto a la composición por género de los postulantes, de los 12 916 postulantes en el año 2017, el 47 % son mujeres y 53 % varones; y en cuanto a los ingresantes en ese mismo año de los 2071 ingresantes, el 44 % son mujeres y 56 % varones (cuadro N° 1); lo que hace ver que, si bien en los exámenes de admisión se presentan una proporción significativa de mujeres, aunque menor a los varones, hay mayores brechas en los ingresos. Esto se debe a que además de los factores limitantes señalados, para las mujeres se les hace más difícil el ingreso, porque ellas por asumir los roles domésticos y productivos para la familia, descuidan los estudios en la educación preuniversitaria. También se les sacrifica a las mujeres de postular y estudiar la educación superior por cuestiones económicas, privilegiando así a los varones, a ello se suman las barreras culturales y lingüísticas.

Asimismo, en cuanto a la composición de los estudiantes por género, para el año 2017, de los 11 741 estudiantes matriculados, el 42 % son mujeres y 58 % varones, que refleja una diferencia significativa con las cifras a nivel nacional referidas antes para 2010; entonces, hay mayor incremento de mujeres a la educación universitaria, particularmente a nivel de la capital. En el caso de la UNSCH, se produce un ligero incremento de las cifras del año 2010, porque las estudiantes mujeres representaba el 40 %, que se mantuvo desde el año 2000, con ligeras variaciones (Reynaga, 2013).

Cuadro N° 1

Postulantes, ingresantes y estudiantes de la UNSCH, según género-2017

CONDICIÓN DE ESTUDIANTES	MUJER		VARON		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%
Postulantes	6100	47,0	6816	53,0	12916	100,0
Ingresantes	919	44,0	1152	56,0	2071	100,0
Estudiantes	4932	42,0	6809	58,0	11741	100,0

Fuente: Boletín Estadístico de la UNCH 2016-2017

Para la UNSCH, ubicada en una de las regiones más pobres y con fuerte presencia de la población rural campesina o indígena, la exclusión social a las mujeres es más fuerte debido a la articulación de la discriminación de género con la racial y étnica, que son condicionantes de menores oportunidades y mayores dificultades, no solo para el acceso, sino también para su permanencia, porque en la universidad sigue sufriendo discriminación, acoso, violencia simbólica y muchas veces embarazos no deseados, que les obliga, en muchos casos, hacia una deserción temporal o definitiva.

Sin embargo, estas brechas de género no solo están presente a nivel de las estudiantes, sino a nivel de la docencia; así de 679 docentes para el año 2017, solo un 27.5 % son mujeres y 72.5 % son varones (Cuadro N° 2), superando en mínima proporción a las cifras del año 2010, cuando las docentes representaban solo al 25 %. Igualmente, a nivel de los trabajadores no docentes, para el año 2017, de un total de 399 trabajadores, el 39.5 % son mujeres y 60.5% varones. Se observa una pequeña diferencia a nivel del personal administrativo con relación a las docentes, que representa una mayor proporción de mujeres, porque los puestos secretariales son generalmente asumidos por las mujeres.

Cuadro N° 2

Estudiantes, docentes y empleados de la UNSCH-2017

MIEMBROS C. UNIVERSITARIA	MUJER		VARON		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%
Estudiantes	4932	42,0	6809	58,0	11741	100,0
Docentes	187	27,5	492	72,5	679	100,0
Empleados	158	39,5	241	60,5	399	100,0

Fuente: Boletín Estadístico de la UNCH 2016-2017

Los problemas de inequidades de género, no solo se puede ver en la composición de los miembros de la comunidad universitaria, sino también en el trato

y las relaciones que se establecen al interior de la institución; por ejemplo, hay jerarquías entre las carreras profesionales según las tendencias a ser masculinizadas o feminizadas. Las carreras con tendencia masculina son las ingenierías y a nivel de letras Derecho, mientras que las carreras con tendencia femenina son Educación Inicial, Enfermería, Obstetricia y Trabajo Social. En estas carreras, las estudiantes no solo sufren discriminación, sino las propias carreras tienen menor atención en las políticas institucionales.

Lo mismo ocurre, en el trato a las profesionales mujeres en cuanto al acceso a los cargos directivos, los procesos de categorización, y en el caso de las estudiantes que sufren acoso y diferentes formas de violencia, sus quejas son poco atendidas. El cargo de Defensoría Universitaria ha sido encargado a profesionales de carreras técnicas, antes que a las de Ciencias Sociales, Humanas y Jurídicas, que comprenden mejor los problemas de relaciones de género, violencia en sus diferentes formas y en general problemas sociales que afrontan los estudiantes. Igualmente, faltan programas de apoyo y servicios para estudiantes madres, para estudiantes que presentan problemas referidos a las secuelas de la violencia.

Un aspecto complementario es que la UNSCH por estar inserta en una región pobre y posconflicto, debería implementar el Programa de Beca 18 para beneficiar a más jóvenes de bajos recursos, pero solo hicieron en el primer año de implementación (2012) y dejan de hacerlo después por problemas burocráticos, limitando los sueños de muchos jóvenes de acceder a la beca en su propia región y sufrir menos choques culturales y discriminación que en las universidades privadas de la capital.

3. Retos y perspectivas de la UNSCH por la educación con equidad y cultura de paz

Siendo la educación un derecho humano básico y capital fundamental del desarrollo, es el canal más apropiado para promover cambios en la sociedad, transmitir valores, normas de comportamiento y actitudes basadas en la igualdad, la justicia, el respeto y la tolerancia, entre géneros y grupos culturalmente diferentes; por esta razón, es urgente la incorporación de la perspectiva de género no solo en el currículo de la educación básica para formar niños y niñas con mentalidad diferente, sino también a nivel de instituciones de educación superior, como la universidad.

La universidad, particularmente la UNSCH, no solo tiene la función de formar profesionales sino ciudadanos y tiene la responsabilidad de contribuir al desarrollo de la región con democracia, a través de la investigación y la responsabilidad social; por tanto, tiene el reto de incorporar la perspectiva de género en la política institucional y en los currículos de estudio, como una apuesta y compromiso institucional de contribuir a crear condiciones de equidad social entre grupos

diferentes y entre varones y mujeres, a través de estrategias y acciones educativas; igualmente, se hace necesario trabajar con enfoque de interculturalidad para garantizar la pertinencia educativa para una realidad multicultural, y contribuir en el proceso de construcción de la cultura de paz, una convivencia dialógica, tolerante y de respeto mutuo, entre los habitantes y distintos grupos culturales de una sociedad posconflicto.

Esta apuesta es coherente con las actuales tendencias de la educación superior y las recomendaciones de la CVR, que la UNSCH en su condición de la institución educativa más importante de la región, el compromiso que tiene con la población pobre y afectada seriamente por la violencia y por su propia condición de institución afectada por las fuerzas en conflicto, tiene el deber ético de asumirla.

La equidad es la igualdad de oportunidades y derechos que deben tener todos los miembros de una sociedad para acceder a bienes y servicios como la educación, sin ningún tipo de distinción y desterrando barreras sociales, culturales, económicas y políticas que impliquen discriminación y exclusión, a fin de alcanzar el desarrollo de una sociedad justa e igualitaria. Por su parte, la equidad de género es un principio que consiste en brindar igualdad de oportunidades y derechos a mujeres y varones para acceder al desarrollo, a recursos y servicios como educación y trabajo. Para Kofi Annan, ex secretario general de las Naciones Unidas, la equidad de género es más que una meta en sí misma, es una precondition para alcanzar el reto de reducir la pobreza, promoviendo un desarrollo sostenible y construyendo una buena gobernabilidad.

El enfoque de género es una herramienta analítica y metodológica que permite integrar las diferentes necesidades, responsabilidades, preocupaciones de mujeres y hombres en cada etapa de su ciclo de vida, de manera que establezcan relaciones equitativas y justas. Reconoce también, otras desigualdades y discriminaciones originadas por la etnia, origen social y orientación sexual, entre otros (MIDIS, 2015). Reconoce la existencia de circunstancias asimétricas en la relación entre hombres y mujeres, construida sobre la base de las relaciones de género que se constituyen en una de las causas principales de la violencia hacia la Mujer (Ley N°30364, 2015), así como de las brechas de la participación política.

El enfoque de género, incorporado en el currículo educativo nacional, considera que la escuela es el principal agente educativo no solo para generar conocimientos en los estudiantes, sino fundamentalmente para promover cambios, a través de la transmisión de valores, normas de comportamiento y actitudes basadas en la igualdad, justicia, respeto, tolerancia y dialogo entre grupos diferentes; por ello, se busca implementarla perspectiva de género, para construir la equidad, la convivencia pacífica y eliminar las diferentes formas de discriminación y violencia.

La UNSCH, que forma profesionales en distintas ramas y disciplina, en primer lugar a los maestros, que son los formadores de nuevas generaciones y deben

implementar el enfoque de género en la educación básica, necesitan formarse en género, derechos humanos e interculturalidad, que debe ser incorporada como cursos en las diversas escuelas de la Facultad de Educación; que si desconocen estas materias, será difícil que implementen el enfoque de género en su real dimensión y sin distorsiones.

Sin embargo, también es importante trabajar estos enfoques a nivel de las Facultades de Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias de la Salud y Derecho, que trabajan directamente con las personas y donde se presentan mayores dificultades para atender problemas generados por la inequidad, la discriminación y exclusión social, propios de una sociedad multicultural y posconflicto; entonces, existe la necesidad de incorporar como cursos en los nuevos Currículos de Estudio. Igualmente, para promover la cultura de paz, se hace necesario trabajar la memoria.

La interculturalidad, como sugirió Depaz¹ en un evento académico, debe ser un enfoque que debe incorporarse prioritariamente en la política educativa de la UNSCH, como un aporte importante de una universidad regional a ser considerado en el proceso de acreditación, en un sistema que no valorar ni aprovecha la diversidad como recurso y potencial de desarrollo, sino más bien como mecanismo de discriminación y exclusión de unos grupos sobre los otros.

Para comprender la interculturalidad, es importante tener claro el concepto de cultura, que tiene muchas definiciones desde distintas disciplinas sociales y según autores, pero tomamos el aporte de UNESCO (1996), que define a la cultura como la manera de vivir juntos, que moldea nuestro pensamiento, nuestras imágenes y nuestros valores. Sintetizando otros aportes teóricos, podemos afirmar que la cultura es un atributo exclusivo del ser humano, caracterizado por las formas de conocer, sentir, valorar y expresar, producto de un largo proceso de intercambios y socialización de los hombres con relación a las características propias del contexto ecológico (naturaleza), histórico y social en que se desenvuelven; y es al mismo tiempo, la que nos da pautas de comportamiento individual como colectiva e incide en el bienestar de las personas.

Interculturalidad, por su parte, es un concepto que nace al calor de la búsqueda de un nuevo tipo de sociedad, donde se reconozca la diversidad sociocultural y lingüística de un país y rompa con la visión de un Estado-nación culturalmente homogéneo e igualmente con la tradición uniformizadora y homogenizante de la educación (López, 2008).

Béjar (2018) define la interculturalidad como un tipo de relación dinámica de comunicación e interacción entre personas y grupos humanos que se reconocen

¹ Exposición en la UNSCH, 2014.

como distintos y, a la vez, aceptan que ninguno está por encima del otro; por tanto, es una concepción dinámica, que promueve el acercamiento, el diálogo y el enriquecimiento mutuo. Por su parte, Tubino (2012) explica la interculturalidad en dos sentidos: la interculturalidad de hecho y la interculturalidad como proyecto político. La interculturalidad de hecho o de comportamiento como refieren otros autores, son las diversas formas de relaciones culturales que se vienen dando en los distintos contextos económicos, sociales, políticos y académicos, muchas veces de manera compleja, con encuentros y desencuentros, pero con aprendizajes mutuos en dicha convivencia, que no necesariamente son armoniosas, sino muchas veces tensas, por el carácter dinámico de las culturas. Es decir, son aquellas situaciones en las que grupos culturales diferentes se ven obligados por circunstancias a convivir y compartir espacios geográficos y sociales comunes de manera cotidiana y permanente (Ansión, 2008).

La interculturalidad como proyecto político es un imperativo, un fin y medio para mejorar la interculturalidad de hecho, muchas veces marcadas por la discriminación y exclusión de las culturas no oficiales y, construir una sociedad más democrática, con una ciudadanía que reconozca la diversidad y al mismo tiempo valora la necesidad de intercambio cultural. Se refiere a un proyecto de convivencia basado en principios y normas que orienten hacia un diálogo con apertura al reconocimiento mutuo entre personas y grupos culturalmente diferentes, basado en el respeto mutuo, diálogo, la tolerancia, la empatía, la equidad y sinergia. La política intercultural basado en estos principios, posibilitará la recreación de las culturas diversas y la emergencia de una nueva síntesis no homogénea sino multifacética (Béjar, 2018).

Esto nos lleva a hablar de ciudadanía intercultural, como plantean Alfaro, Ansión y Tubino (2008) diferente a la ciudadanía clásica que garantice la presencia y participación de los grupos social y culturalmente diferentes, excluidos como los grupos étnicos en la vida política del país, reconociendo su estatus jurídica pluralista, de que estas colectividades también son sujetos de derecho, que va más allá de los derechos individuales hacia el ejercicio de los derechos colectivos, como factor de dignidad, bienestar, respeto individual, el reconocimiento legal de la existencia de comunidades culturales dentro de una comunidad política mayor, y distribución de bienes sociales, en función a las premisas señaladas.

La **memoria**, que es también un aspecto importante a trabajar para promover el proceso de construcción de la cultura de paz, es la capacidad mental que nos posibilita registrar, conservar, y evocar las experiencias vividas como las ideas, imágenes, acontecimientos, sentimientos, episodios, entre otros. En ese sentido, tenemos memorias individuales como memorias colectivas. La memoria colectiva son recuerdos colectivos, construida, compartida y transmitida por un grupo o sociedad.

La **memoria**, como reconstrucción del pasado sobre una necesidad del presente, es importante trabajar con los jóvenes universitarios que no vivieron directamente el CAI, para evitar la repetición de hechos de violencia, buscar cambios en el futuro, como el desarrollo humano sostenible y el desarrollo de una ciudadanía intercultural. Se hace necesario investigar la memoria colectiva, que ha representado un papel fundamental en las sociedades orales y ágrafas, en la medida que ha posibilitado no solo preservar conocimientos y prácticas culturales, consolidar la identidad, sino también a transmitir a las generaciones futuras.

La **memoria** como la construcción vinculada a las vivencias es cultural y subjetiva; por tanto, en contextos de diversidad, de discriminación y exclusión cultural, étnica y de género, como la que se vive en Perú, particularmente en un contexto posconflicto armado interno; existen distintas maneras de construir la memoria, las oficiales y las subalternas, las mismas que difieren no solo por la manera diferenciada de ver el problema, sino de limitar y menospreciar hasta amenazar la memoria de las víctimas, bajo el discurso de apología del terrorismo o “terruqueo”.

La cultura de paz, según UNESCO (2008), consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.

A manera de conclusión, la cultura de paz, como un proceso a construir para un desarrollo pleno con convivencia tolerante y dialógica, requiere a través de la educación la promoción del ejercicio pleno de los derechos humanos y libertades plenas para todos sin ningún tipo de distinción, el respeto a la diferencia, la equidad en el acceso de todos a recursos, bienes y servicios y la lucha contra la discriminación, la exclusión y toda forma de violencia.

Siendo la educación el canal más importante para generar cambios, la UNSCH, a través de sus funciones básicas de formación académica, investigación y responsabilidad social, tiene la responsabilidad de incorporar el enfoque de género e interculturalidad para garantizar una educación con equidad y contribuir al proceso de construcción de la cultura de paz, muy necesario para una sociedad posconflicto, como es Ayacucho

Referencias Bibliográficas

- ALFARO, SANTIAGO; ANSIO, JUAN Y TUBINO, FIDEL (2008). *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogía desde América Latina*. Fondo Editorial PUCP. Lima
- BÉJAR, HÉCTOR (2018). *Cultura y desarrollo*. Maestría en Gerencia Social PUCP. Lima
- DEGREGORI, CARLOS Y SANDOVAL, PABLO (2009). *Antropología y antropólogos en el Perú. La comunidad académica de Ciencias Sociales bajo la modernización neoliberal*. Lima-Perú: Coedición CLACSO – IEP.
- DEPAZ, ZENÓN (2010). *Elementos para el diagnóstico de la universidad peruana*. En: La universidad en el Perú: Historia presente y futuro. Huacho-Perú.
- LÓPEZ, LUÍS ENRIQUE (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. UNESCO.
- MIDIS (2015) Lineamientos y herramientas para para la transversalización del Enfoque de género. Lima. Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social.
- PEÑAFLORES; GIOVANA Y JARA; LUPE. (2009). *Representaciones populares en torno a la discriminación*. Estudio cualitativo de Imasen. CEP – IBC.
- REYNAGA FARFÁN, GUMERCINDA (2013). *Exclusión social y cultural en la educación superior: Caso Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga – UNSCH*. Tesis doctoral para optar el grado de Doctor en Antropología. Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- TUBINO, FIDEL Y MANSILLA, KATHERINE (2012). *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. 1a. ed. Lima: Red Internacional de Estudios Culturales – Pontificia Universidad Católica del Perú.

EL ROL DE LA UNIVERSIDAD EN LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE LA PAZ A TRAVÉS DE LA SUSTENTABILIDAD

Margarita Cruz Torres

Universidad Autónoma de
Querétaro (UAQ), México
cruzconsultores@gmail.com

Introducción

La modernidad en la que estamos inmersos nos muestra que las estructuras sociales ya no perduran el tiempo necesario para solidificarse y poco sirven de marco de referencia para la acción humana. Es esa modernidad líquida que nos presenta Bauman. Un mundo donde casi nadie cree que cambiar la vida de otro es importante para la propia vida (Bauman, 2012).

Como sociedad hemos perdido, en gran medida, la capacidad de comprender la importancia de lo que significa el sentido de servicio, de forjar una comunidad y de que cada uno desde su espacio podemos contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa e igualitaria, aquí es donde el rol de las Universidades cobra importancia y prodiga su aporte, con la participación de docentes y alumnos, capaces de incidir en el cambio social.

Rescatar el valor de la palabra, del diálogo, de la mirada al otro, del ser en función de los demás y no del ser solo uno mismo, abandonar el individualismo y recuperar el sentido social del ser humano, es la tarea a realizar.

La complejidad de los problemas globales, regionales y locales le confiere a la Universidad, dadas sus funciones de vinculación y extensión de la cultura, la

responsabilidad de relacionar y vincular la comprensión de problemas de dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales con los pueblos, a fin de responder a las necesidades de transformación del entorno. El compromiso social universitario requiere poner en práctica procesos que permitan construir formas y modelos que mejoren la calidad de la vida nacional, regional y local. En este sentido, también resulta indispensable la práctica ética de funciones universitarias como la integración de la sustentabilidad y la práctica constante de una filosofía humanista de compromiso civil, las cuales incidirán favorablemente en la construcción ciudadana.

El acceso a la justicia como derecho humano, brinda a las personas herramientas necesarias que posibiliten acceder a la solución pacífica, en tiempo oportuno a sus conflictos, genera condiciones mínimas de desarrollo personal y comunitario que favorecen la justicia social.

La educación tiene la misión de capacitar a todas las personas sin excepciones, en desarrollar todos sus talentos y potencial creativo al máximo, incluyendo la responsabilidad de sus propias vidas y el cumplimiento de objetivos personales. Ha de organizarse a través de aprendizajes, uno de ellos, aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

Promover sociedades, justas, pacíficas e inclusivas, contenido de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y La Carta de la Tierra, el gran desafío. La Educación para la Paz, el camino.

Desarrollo del tema

Los proyectos de investigación e intervención social generados por las universidades, como un principio de responsabilidad social universitaria, deben abordarse hoy, bajo una perspectiva transversal de respeto a los derechos humanos y desarrollo sostenible, generando estrategias que tiendan a mejorar la calidad del medio ambiente y, por lo tanto, la calidad de vida.

Estamos llamados a generar conciencia de la actividad humana y su influencia ecológica, a construir un entorno de oportunidades, equidad y respeto, en el que los derechos puedan ejercerse, así como, el fortalecimiento del tejido social de cada espacio de convivencia, con el fin de generar una cultura de comunidad, solidaridad y apoyo recíproco.

La Declaración Universal de Derechos Humanos considera que la libertad, la justicia y la paz tienen como base el reconocimiento de la dignidad humana y los derechos iguales e inalienables de las personas. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Carta de la Tierra, como declaraciones y principios, protegen las esferas económica, social y ambiental.

La paz es una institución cultural y las culturas son quienes la instituyen o

las destituyen, de ahí la importancia de un análisis sobre la paz, que indique sus interacciones y direcciones simbólicas (Muñoz, 2001).

Educar para la paz supone procurar que la comunidad incorpore habilidades que le permiten crear un ambiente propicio para convivir en paz (Ramos, 2004). El alcance de la desigualdad real de oportunidades que las personas tienen que afrontar no depende únicamente de nuestro ingreso, sino de la diversidad de características físicas y sociales que afectan nuestras vidas (Sen, 1995).

La justicia social vista como el hecho de que los poderes públicos promuevan, garanticen y organicen que otros lo hagan, la satisfacción de necesidades básicas radicales, de mantenimiento o de mejora, bienes primarios de los que carecen los menos favorecidos y que impiden alcanzar otros bienes, situación de la que no pueden salir por sí mismos. Necesario generar condiciones de igualdad material (Rawls, 1993). La criminología medioambiental aporta como objeto de estudio, las situaciones que tienen repercusiones para el medio ambiente y para el ser humano y prevenir daños ambientales.

La paz positiva se construye desde la cultura y la estructura y hace énfasis en la justicia y el desarrollo, en la satisfacción de necesidades de seguridad, bienestar, libertad e identidad y se convierte en un proceso que compromete múltiples visiones y perspectivas teóricas y metodológicas (Galtung, 2004).

Se requieren estrategias de carácter integral donde participe la comunidad escolar, la sociedad civil y el sector privado a través de la vinculación institucional. Un trabajo colaborativo entre los actores sociales en la búsqueda e instauración de soluciones que generen nuevas vías de convivencia sana y que optimice los factores de protección encaminados al acceso de una mejor forma de vida, desde una mirada horizontal, donde cada uno de los individuos, involucrados en el proceso, se vuelvan actores clave en la creación de vías de crecimiento y desarrollo.

Desde que el concepto se propuso en 1987, la sustentabilidad se ha convertido en un asunto central en las discusiones sobre el futuro del género humano. La sustentabilidad constituye un proceso civilizatorio que reconoce que el medio ambiente es crucial para las construcciones sociales y económicas del futuro de la humanidad (Martínez-Fernández y González Gaudiano, 2015).

La sustentabilidad es un concepto estrechamente ligado a la formación humanística y al compromiso social de la universidad contemporánea, puesto que configura un paradigma que nos permitirá, tanto enfrentar el desarrollo económico post-neoliberal y las amenazas y los peligros del cambio climático global, como encontrar formas para mantener las identidades locales en una relación respetuosa con nuestros orígenes (Leff, 2000) y sin dejar de interactuar en una sociedad del conocimiento.

En el Modelo Educativo Universitario, la inclusión de la sustentabilidad tiene lugar dentro de un proceso de formación transversal para profesores y alumnos e

incluye tópicos como la equidad de género, la equidad educativa, el cuidado del medio ambiente, el del respeto a los derechos humanos, la formación ciudadana y la promoción de una cultura por la paz.

“**Promover la Cultura de Paz, Un Compromiso Social**”, es el lema del proyecto de investigación para promover la cultura de la paz, desarrollado en 11 Albergues Rurales Escolares de la Sierra Queretana, en México, que funcionan como unidades de apoyo a la educación primaria, cuya población objetivo son 550 alumnos y 550 madres y padres de familia o tutores. El diagnóstico ha permitido identificar factores de riesgo¹ para potenciar factores de protección², reducir el conflicto, generando espacios de sana convivencia, mediante servicios ecosistémicos y estilos de vida saludable, desarrollados bajo la filosofía de la responsabilidad social universitaria.

Atendiendo al mandato constitucional que reconoce como derecho fundamental el hecho de que toda persona tiene derecho a un medio ambiente sano para su desarrollo y bienestar. Una de las estrategias que se desarrollan es el huerto escolar, como herramienta pedagógica y terapéutica de desarrollo sostenible

El objetivo del proyecto que se desarrolla en la Universidad Autónoma de Querétaro, en México, es acercar a los sectores vulnerables estrategias de prevención social para promover la cultura de la paz y la reconstrucción del tejido social, a través del componente de la sustentabilidad que permita reducir la brecha de desigualdad social y mejorar el logro educativo.

La metodología aplicada es el Método Deductivo, Investigación Acción Participativa, Diagnóstico documental y participativo. Estrategias de intervención en lo grupal y lo individual.

El diseño e implementación de estrategias integrales, interdisciplinarias e interinstitucionales, basadas en el diagnóstico, la intervención grupal e individual, mediante la elaboración de un plan de identificación de conductas de riesgo y fortalecimiento de las habilidades del adolescente en las siguientes áreas: horticultura, deporte y cultura.

Se aplican técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas, mapeo del conflicto, para identificarlo atenderlo y transformarlo a través medios pacíficos, como la mediación y la conciliación.

¹ Expresan la existencia de conflictos y desequilibrios graves que advierten sobre el posible surgimiento de diversas formas de violencia, algunos son: hacinamiento, embarazos adolescentes, deserción escolar, desempleo, adicciones, entre otros (Incide Social, 2011).

² Capacidades individuales, grupales o institucionales y formas de relaciones sociales que generan respeto, tolerancia, reconocimiento del otro y de sus necesidades, y mecanismos de sanción social a las trasgresiones, aceptados por todos y que permiten procesar adecuadamente los conflictos, como son hábitos y prácticas de gobernabilidad democrática, cultura de paz y diálogo, modelos de crianza democráticos, gestión participativa de empresas, entre otros (Incide Social, 2011).

El enfoque sistémico de los derechos humanos con un medio ambiente sano y la transformación pacífica de los conflictos, cuyo abordaje es el conocimiento y práctica cotidiana de:

Las 3R = Reduce + Reutiliza + Recicla (*Cultura Ecológica*)

Las 3R = Reconstrucción + Reconciliación + Resolución (*Cultura de Paz*)

El interés mostrado por los alumnos y potenciar sus habilidades para la vida, las destrezas psicosociales que facilitan afrontar de forma efectiva las exigencias y desafíos de la vida diaria, permiten identificar y reducir los factores de riesgo que favorecen la generación de violencia³, mediante estrategias de prevención social⁴.

Los avances permiten identificar problemáticas focalizadas en los adolescentes y construir un plan individualizado de atención de conductas de riesgo, como lo son el abandono escolar, el consumo de drogas, la desnutrición, el embarazo adolescente, la presencia de conductas violentas desafiantes, entre otras. Con el apoyo de instituciones de carácter público y organizaciones de la sociedad civil y ciudadanos voluntarios.

Los resultados de la investigación se presentarán en el “Protocolo para el Fortalecimiento de la Cultura de Paz en Instituciones de Educación Básica en el Estado de Querétaro”, para ser adoptado como una política pública y replicado en el Sistema Educativo Estatal.

La construcción de las políticas públicas bajo la visión contemporánea que encuentre sustento en la gobernanza⁵ y la política criminológica⁶. La introducción de las redes es una forma de reconocer que las políticas públicas emergen de la interacción entre actores públicos y privados, aceptando que el Estado no es el actor dominante en los procesos decisionales. En consecuencia, la noción de redes

³ Causas de la violencia, según el Programa Nacional de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2014-2018 (PNPSVD), son el conjunto de factores económicos, sociales y culturales que son estructurales y se relacionan entre sí, y que generan distintos tipos de violencia. Algunos ejemplos son: la desigualdad económica y social, la inequidad de género, educación insuficiente y de baja calidad, cobertura insuficiente de los sistemas de salud, entre otros.

⁴ La prevención social de la violencia y la delincuencia es el conjunto de políticas públicas, programas y acciones orientadas a reducir factores de riesgo que favorezcan la generación de violencia y delincuencia; así como, a combatir las distintas causas y factores que la generan. Artículo 2 de la Ley para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia.

⁵ Gobernanza es un nuevo concepto que en general analiza el funcionamiento del Estado, pero también su interacción y relación con otros actores públicos y privados.

⁶ Política Criminológica, entendida como la disciplina que atiende a la prevención de la violencia intersubjetiva y violencia estructural que el propio Estado ejerce sobre sus ciudadanos, cuyo discurso de deslegitimación del poder punitivo, tiene por objetivo la prevención y los sujetos de reflexión son, tanto el Estado como los gobernados, sus reflexiones científicas son estrategias que tienden a frenar procesos de criminalización a fin de lograr el establecimiento de un Derecho Penal Mínimo y Garantista (Martínez, 2007).

no representa tanto una perspectiva analítica nueva, sino un cambio real en la hechura de la política (Mayntz, 1994).

“Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una reverencia ante la vida; por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad; por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz y por la alegre celebración de la vida” (Carta de la Tierra).

Conclusiones

Atender los aspectos estructurales y culturales de la población vulnerable permite el desarrollo de las capacidades del ser humano para una convivencia armónica y mejora en el logro educativo.

Los Objetivos para el Desarrollo Sostenible y la Carta de la Tierra, como declaración de carácter internacional, muestran el camino para el desarrollo sostenible a través de la protección medioambiental, el respeto a los derechos humanos, el desarrollo igualitario, como interdependientes e indivisibles.

Educar para la paz, es promover el ejercicio de las libertades, con una perspectiva focalizada en grupos vulnerables e incidir en la inclusión social, el respeto a los derechos humanos, bajo el enfoque de la sostenibilidad, dados los principios de justicia social. Hoy estamos convocados a la búsqueda del desarrollo humano sostenible, con una visión compartida. Es una tarea de todos.

Referencias Bibliográficas

- BAUMAN, ZYGMUNT (2012). *Tiempos Líquidos*. México: Tus Quets.
- CONFORTI, FRANCO (2017), *Construcción de la Paz, Diseño de intervención en conflictos*. 2ª ed., Madrid: Dykinson.
- MARTÍNEZ, EDUARDO (2007). *Política Criminológica*. México: Porrúa.
- MUÑOZ, FRANCISCO A. (2001). *La paz imperfecta. España*: Universidad de Granada.
- RAMOS, MEJÍA, CECILIA (2004). *Un Mirar, Un Decir, un Sentir en la Mediación Educativa*. Buenos Aires, Argentina: Librería Histórica.
- RAWLS, JOHN (1993). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SAVATER, FERNANDO (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SEN, AMARTYA (2010). *La Idea de Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. Consultado en línea: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- LA CARTA DE LA TIERRA. Consultado en línea: <http://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Cecadesu/Libros/202455.pdf>

- OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. Consultado en línea: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- RESOLUCIONES APROBADAS POR LA ASAMBLEA GENERAL. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Consultado en línea: <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Consultado en línea: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- LEY GENERAL PARA LA PREVENCIÓN SOCIAL DE LA VIOLENCIA Y LA DELINCUENCIA. Consultado en línea: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGP_SVD.pdf
- GALTUNG, JOHAN (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. (María Anabel Cañon trad.). Revista Polylog, Foro para filosofía intercultural 5. Consultado en línea: <https://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>
- GOBERNANZA es un nuevo concepto que es su definición general analiza el funcionamiento del Estado, pero también su interacción y relación con otros actores públicos y privados. Consultado en línea: <http://www.institut-gouvernance.org/en/analyse/fiche-analyse-236.html>
- LEFT, ENRIQUE. La Geopolítica de la Biodiversidad y el Desarrollo Sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/reggen/pp12.pdf>
- MAYNTZ, R. (1994). Gobernanza: una mirada desde América Latina, Revista Perfiles Latinoamericanos. Consultado en línea: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532011000200002
- SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS DE FUTURO Terapia Hortícola-Horticultura Educativa Social y Terapéutica. Consultado en línea: <http://www.imsero.es/InterPresent1/groups/imsero/documents/binario/rap4afondo1.pdf>

LA ANDRAGOGÍA UNIVERSITARIA: ENFOQUE FILOSÓFICO Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

Jesús Armando Caveró Carrasco

Universidad Peruana Los Andes
Huancayo (Perú)
jesuscaverocarr@hotmail.com

Introducción

La filosofía de muchas Universidades modernas del mundo centra sus objetivos en su carácter Andragógico, porque el eje de aprendizaje lo constituye el participante: autogestor y responsable de la conducción de su propio desarrollo. El estudiante universitario debe desempeñar el rol de adulto, individuo que se percibe a sí mismo como esencialmente responsable de su propia vida, que aprende porque quiere aprender, para mejorar su condición personal y profesional; asumiendo retos para poder satisfacer las necesidades sociales que cada día se tornan más exigentes.

En consecuencia, no solo debemos ser andragogos porque formamos parte de la comunidad universitaria, sino porque practicamos los principios andragógicos, aludiendo a la definición de la Andragogía como “la ciencia y el arte de la educación de adultos». Por lo que es exigible, tanto para el participante como para el facilitador, tener actitudes de adulto en lo que concierne a la responsabilidad, la solidaridad, el cooperativismo y el respeto; elementos esenciales en cualquier relación humana y desarrollar una educación activa para una cultura de paz permanente.

Esta filosofía está orientada a consolidar una Universidad capaz de formar los promotores y conductores de la nueva realidad nacional, basada en la universalización de la educación y en la colectivización del saber, colocando el saber al servicio de las comunidades.

La Concepción Filosófica Andragógica se caracteriza por tener cuatro soportes:

- Experimental
- Flexible
- Antropocéntrico
- Participativo

1. Enfoque filosófico de la andragogía universitaria

La andragogía proporciona la oportunidad para que el adulto que decide aprender, participe activamente en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación, programación, realización y evaluación de las actividades educativas en condiciones de igualdad con sus compañeros participantes y con el facilitador; lo anterior, conjuntamente con un ambiente de aprendizaje adecuado, determinan lo que podría denominarse “una buena praxis andragógica”.

Puede notarse que cada definición enriquece la idea de que la andragogía es considerada como una disciplina educativa que tiene en cuenta diferentes componentes del individuo, como ente psicológico, biológico, ergológico y social. Una concepción nueva del ser humano como sujeto de su propia historia, cargado de experiencias dentro de un contexto sociocultural; en este caso, los destinatarios y participantes en el proceso de formación estarán caracterizados por su adultez, de manera que esos destinatarios son considerados como sujetos adultos.

Cuando se trata de la educación universitaria con enfoque andragógico debemos tener en cuenta una serie de problemas que agrupamos según las características fundamentales de los adultos que se debe tener en cuenta en el proceso de su formación profesional:

- ¿Qué condiciona el aprendizaje adulto?
- ¿Cuándo y dónde se debe realizar la educación del adulto?
- ¿Quiénes son los implicados?
- ¿Cómo aprenden los adultos?
- ¿Cuál es la forma adecuada para enseñarles o ayudarlos a aprender?

En este contexto filosófico se ubica el aprendizaje universitario que según Cazau (2001) se basa en:

- **Aprender a conocer.** Desarrollar habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores que le permitan al adulto adquirir las herramientas de la compren-

sión como medio para entender el mundo que lo rodea, comunicarse con los demás y valorar la importancia del conocimiento y la investigación.

- **Aprender a aprender.** Desarrollar habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores que le permitan adquirir o crear métodos, procedimientos y técnicas de estudio y aprendizaje para que puedan seleccionar y procesar información eficientemente, comprender la estructura y el significado del conocimiento a fin de que lo pueda discutir, negociar y aplicar. El aprender a aprender constituye una herramienta que le permite al adulto seguir aprendiendo toda la vida.
- **Aprender a hacer.** De esta manera puede desarrollar sus capacidades de innovar, crear estrategias, medios y herramientas que le dan la posibilidad de combinar los conocimientos teóricos y prácticos con el comportamiento socio cultural, desarrollar aptitudes para el trabajo en grupo, la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos.
- **Aprender a ser.** Que podemos comparar con el saber estar que se basa en el desarrollo de la integridad física, intelectual, afectiva y social; teniendo en cuenta las relaciones que establece con todo el entorno; tanto laboral como en la sociedad; y ética del sujeto en su calidad de adulto, de trabajador, como miembro de una familia, de estudiante, como ciudadano.

Conclusiones filosóficas

- La andragogía ayuda en el proceso de formación profesional del adulto, dependiendo de las necesidades y requerimientos de este. (Pertinencia).
- La andragogía estimula el proceso de autorrealización del adulto universitario como tal, brindándole mecanismos de estudio acorde a sus objetivos. (Ontología: el ser y su autorrealización).
- Por medio de la andragogía se potencializa el desarrollo del adulto universitario y satisface las necesidades del mismo. (Axiología: valores).

2. Teorías andragógicas que fundamentan científicamente una educación y cultura de paz

2.1 Teoría de la eficacia andragógica

En esta era de la sociedad del conocimiento y de la información ha cambiado radicalmente esa teoría de que existe una edad específica para aprender. Ante los constantes y vertiginosos cambios en el que vivimos actualmente hace que continuamente los adultos tengamos que mantener actualizado nuestros conocimientos o simplemente aprender habilidades nuevas. En la actualidad, aprendemos siempre y durante toda la vida.

Como lo explican algunos autores, en la sociedad actual la gran mayoría de

personas adultas que se sienten atraídas por buscar una formación profesional, generalmente, ya vienen con una buena base de conocimientos y experiencias previas; no necesariamente en lo académico formalmente, sino en sus conceptos, valores y hábitos que ya están arraigados en su personalidad e ideologías. Es un bagaje de algunos aprendizajes formales e infinidad de informales. De hecho, se estima que las personas adultas cuanta más formación educativa tienen, más deseosos están de aprender destrezas nuevas y, este hecho, es un aspecto muy importante tener en cuenta a la hora de desarrollar planes de aprendizaje universitario.

2.2 Teoría alostérica de Malcolm Knowles (Padre de la andragogía americana)

Este enfoque es el que tiene mayor resonancia y aceptación en el campo de la educación para las personas adultas.

Principalmente, considera cada una de las características de los estudiantes adultos y la manera en la cual estos traen a colación sus experiencias para guiarse a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Según Knowles, los estudiantes universitarios se diferencian de los estudiantes niños y adolescentes en los siguientes aspectos primordiales, los cuales se deben abordar:

- **Motivación y necesidad de conocimiento**, los adultos principalmente requieren saber el “por qué” necesitan aprender algo. Por consiguiente, es necesario que haya una motivación intrínseca.
- **Voluntad y entusiasmo**, como ya lo comentamos anteriormente, para los adultos es necesario considerar que los nuevos conocimientos tienen una verdadera importancia para tener la voluntad de aprender. Es necesario que el diseñador de la acción de aprendizaje logre hacerles ver que dicho aprendizaje tendrá un valor inmediato en sus vidas y en su desempeño.
- **Experiencia**, evidentemente, a diferencia de los niños o adolescentes, los estudiantes de edad adulta traen con ellos una gran compilación de experiencias que serán la base y referencia de su proceso de aprendizaje. Estas vivencias y conocimientos previos estarán conectados y condicionan en gran medida su forma de analizar y desarrollar nuevas ideas.
- **Autonomía**, otro aspecto que distinguen a los adultos de los niños y adolescentes es que son más autónomos y autosuficientes. Por ello, el diseño de acciones de aprendizaje debe contemplar que estos estudiantes son personas independientes que necesitan tener mayor control en su proceso de aprendizaje. Lo más importante es que el formador no sea rígido, sino que más bien cumpla una función como facilitador y deje que sus estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje.
- **Orientación**, los estudiantes adultos aprenden mejor haciendo. El diseño

de aprendizaje no debe estar basado en largas jornadas de teoría sino en la realización de tareas que tengan que ver con sus actividades laborales cotidianas. Esto les hará adquirir los conocimientos mucho más rápido y tener una mayor habilidad y confianza a la hora de poner en práctica lo aprendido.

2.3 Teoría del Aprendizaje Transformacional

Esta teoría, desarrollada por Jack Mezirow en 2009, se basa en la construcción y diseño de procesos de aprendizaje que generen cambios de perspectivas y de esquemas mentales en las personas adultas, que muchas veces tienen resistencia a los cambios y sabotean su propio proceso debido a culturas fuertemente arraigadas en su mente y en su personalidad.

Esta teoría se centra en tres aspectos:

- a) Primero, la comprensión de nuevos conceptos y el cambio de patrones de pensamiento, el docente facilitador debe hacer ver a sus estudiantes aquello que no conocen bien y lograr despertar su curiosidad por aprender.
- b) Una vez logrado esto, el segundo paso sería fijar la importancia del nuevo conocimiento. Nuevamente entra aquí la motivación y valoración de lo que se aprende, por qué y para qué sirve, que puedan visualizar la importancia y los resultados del proceso.
- c) El último aspecto, pero quizás más importante, es reforzar el pensamiento crítico. Los docentes deben darles libertad a sus estudiantes para debatir ideas, crear espacios de reflexión, para evaluar sus creencias y pensamientos, incrementar su autoconocimiento y, de esta manera, estarán más abiertos y cómodos durante el proceso de aprendizaje, liberando y dejando fluir mejor esa capacidad transformadora.

2.4 Teoría del aprendizaje experiencial (David Kolb, 2014)

Este tipo de aprendizaje parte, básicamente, de aprender de la experiencia. Sostiene para los estudiantes adultos que la mejor forma de adquirir y sintetizar nuevos conocimientos es a través de la asimilación de sus propias vivencias, es decir, aprender “haciendo” o “*Learning by doing*”.

Autores, como David Kolb, dividen el desarrollo de este tipo de aprendizaje en cuatro fases fundamentales:

- a) Experiencia es la acción que genera el aprendizaje. Los adultos aprenden mejor cuando “hacen”, cuando tienen una vivencia concreta que va más allá de las páginas de un libro o de las palabras de un discurso o conferencia.
- b) Observación y reflexión una vez vivida la experiencia, los adultos pasan a observar y reflexionar sobre la misma, sobre el qué y sus efectos o conse-

cuencias; para ello, el diseño de aprendizaje no solo debe brindar experiencias, sino que también debe fomentar espacios para su análisis, para poder asimilar conceptos y conocimientos basados en lo experimentado.

- c) Conceptualización es la etapa más importante y contempla el desarrollo de la capacidad de la persona de comprender el significado de esa experiencia vivida en su realidad. Es denotar el concepto abstracto de lo aprendido. Para ello, el diseño del aprendizaje debe promover que los estudiantes expongan sus ideas y pensamientos para poder generar por sí mismos información práctica y estructurada para ejecutar dichos conceptos. Por eso, proponemos un nuevo modelo visual de diseño de acciones de aprendizaje basadas en *Action Learning* y *Learning By Doing* que atendiera a estos elementos e introdujera una metodología propia: *Learning Model Generation*.

2.5 Teoría del Aprendizaje Andragógico Funcional (McClusky, Illeris y Jarvis, 2016)

El estudio sobre la educación andragógica debe basarse en la relación entre participación educativa y las necesidades funcionales de los individuos; puesto que, la percepción de esas necesidades incide en la presencia de conductas de participación. Así, McClusky desarrolló un sistema jerárquico de necesidades de los estudiantes universitarios conocida como la Teoría del “Margin” de necesidades. Propuso su teoría del *power load margin* como una herramienta para el estudio de las actitudes y conductas participativas del adulto en contextos socioeducativos; así como, para el desarrollo, diseño, construcción e implementación de programas adecuados y dirigidos a las necesidades de los adultos. La palabra *load* se refiere a las demandas e imperativos provenientes tanto del entorno social (extrínsecos) como de uno mismo (intrínsecos) necesarios para mantener un nivel óptimo de autonomía, mientras que el concepto *power* representa los recursos, habilidades, posesiones, posición, etc., tanto extrínsecos como intrínsecos, que una persona adulta posee para dominar y enfrentarse satisfactoriamente a los *loads* la palabra margines una función de las relaciones entre *load* y *power*.

Conclusiones sobre las teorías de la Andragogía Universitaria

- a) Las diferentes posiciones, con las cuales se niega el rol científico de la andragogía, posiblemente obedezcan a la fuerte influencia de los contextos histórico, social y cultural en los que se desempeñaban los distintos autores, quienes reflejaban sus ideologías y criterios de manera clara.
- b) Los planteamientos sustentados por algunos de los autores mencionados en este trabajo, proporcionaron aportes definitivos y relevantes en varios momentos del extenso proceso histórico por el cual ha transitado la andragogía; muchos resultados de dicho proceso, le han permitido independizarse

- de la pedagogía y toman el estatus científico que le corresponde dentro del vasto campo de la educación permanente, considerando las características de su primordial tema de investigación que es el aprendizaje del adulto.
- c) En las conclusiones de Knowles se reflejan claramente las características del adulto que aprende con la ayuda de otro adulto, muy capacitado, quien le facilita su proceso de aprendizaje, pero si se considera, de manera aislada, la definición propuesta por Adam, podría concluirse erróneamente, como lo han planteado algunos educadores, que en la andragogía el adulto depende enteramente del adulto experimentando, haciendo una generalización con la ciencia pedagógica, donde la enseñanza dirigida al niño es el problema central; en efecto, su definición de pedagogía solo se diferencia en la población a la cual se dirige el proceso educativo.
 - d) En el campo de las ciencias, que se ocupan de investigar los fenómenos sociales, la andragogía, ha definido con gran claridad y precisión su objeto de estudio, el adulto que interacciona con otros adultos en todas las etapas de su propio proceso educativo.
 - e) La andragogía es una ciencia, porque surge de las necesidades ineludibles de la realidad social, como una hipótesis de cambio válida y novedosa en el proceso educativo del adulto, a quien tradicionalmente se le consideró en igualdad de condiciones con los niños y adolescentes.
 - f) La andragogía es una ciencia por ser democrática, horizontal, independiente, autónoma y participativa.
 - g) La metodología caracterizada por ser: activa, participativa, crítica y creativa, avala a la andragogía como una ciencia.
 - h) Su carácter predictivo, porque es capaz de diseñar un proyecto de transformación a partir de experiencias histórico-sociales, familiares y grupal-asociativas de los individuos, permite afirmar que la andragogía es una ciencia.
 - i) La andragogía es la ciencia y el arte que, siendo parte de la antropogogía y estando inmersa en la Educación Permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de participación y horizontalidad; cuyo proceso, al ser orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización (Alcalá, 1997: 20).
 - j) Aunque con este trabajo se demostró que la andragogía es una ciencia, esta conclusión, según la dinámica científica, continúa siendo una hipótesis; condición que permitirá en el futuro realizar nuevas investigaciones para darle o no sustento.

3. Las tecnologías didácticas actuales de la andragogía

Considerando como fundamento la teoría e investigación psicológica y andragógica, disponible y actualizada, es imposible negar que existen evidencias que permiten establecer algunos aspectos del carácter específico de la educación destinada a los adultos como un tipo de educación propia que se diferencia de la que se realiza en los centros escolares para niños y adolescentes. De ahí, la existencia de la andragogía como teoría científica que fundamenta e interviene en los procesos educativos destinados a los adultos y tiene su tecnología didáctica que describiremos.

El conocer y analizar a las personas adultas desde una perspectiva psicológica y didáctica posibilita reconocer las particularidades del adulto como educando, como agente de aprendizaje y con ello la función que ejercen en los procesos educativos. Al contrario de lo que ocurre en la infancia y en la adolescencia en donde los condicionantes biológicos del desarrollo son muy claros (Blanco, 1991: 202), la adultez está condicionada por:

- Acontecimientos sociales (por ejemplo, se llega a ser legalmente adulto, se alcanza la condición de ciudadano, se da el matrimonio).
- Por los roles que se asumen (trabajo, maternidad/paternidad, cuidado y educación de los hijos, atención del hogar, adquisición de responsabilidades cívico-políticas).

Los aspectos didácticos generales del aprendizaje en la edad adulta considerados por la andragogía como fundamentales son:

- Condición específica y relevancia del aprendizaje. Está suficientemente definido que no es lo mismo aprender en la edad adulta que en la infancia o en la adolescencia. En la edad adulta la relevancia de lo que se va a aprender determina la continuidad del aprendizaje.
- Aceptación de la capacidad de aprendizaje de los adultos. Los responsables de diseñar y desarrollar procesos educativos destinados a las personas adultas deben estar convencidos de que estas son capaces de aprender.
- Confianza de las personas adultas en sus propias capacidades de aprender. Los estudiantes adultos deben poseer una alta autoestima, tener la certeza de que independientemente de la edad que tengan tienen la capacidad de aprender.
- Actividad y aprendizaje. El trabajo que realiza el adulto en su educación es fundamental para su aprendizaje.
- Motivación para aprender. Si esta no existe es extremadamente difícil que se produzca un aprendizaje. Por fortuna, en la inmensa mayoría de los casos este no es un problema, debido a que los adultos que estudian, de entrada,

lo hacen motivados; porque su decisión de hacerlo fue una decisión voluntaria. El reto para los procesos andragógicos es mantener en los estudiantes esa motivación.

- Aprendizaje y organización de la información. Será prácticamente imposible que los adultos consoliden su aprendizaje, si los contenidos de este no se procesan de una manera organizada, estructurada, secuenciada de forma conveniente.
- La experiencia como fuente de aprendizaje y de conocimiento. La experiencia de las personas adultas tiene dos funciones importantes en sus procesos de aprendizaje. Primero, la experiencia facilita el que se pueda procesar de manera adecuada los contenidos educativos al favorecer relaciones significativas entre los nuevos aprendizajes y los que la experiencia ya estructuró. Pero además, la experiencia es una fuente de aprendizaje, toda vez que esta actúa como un elemento valorativo de los nuevos conocimientos.
- Aprendizaje sobre problemas. Considerando la experiencia que los adultos poseen y su condición sociocultural más amplia, un aprendizaje que no está basado en situaciones problemáticas no tiene sentido.
- Los tiempos de aprendizaje. Debido a las condicionantes sociales de ser adulto, de manera mayoritaria el aprender en la adultez es una cuestión secundaria, en primer lugar, están los roles que un adulto debe ejercer. Por este motivo, es casi imposible encontrar a un adulto que se dedique de tiempo completo al estudio.
- Aprendizaje dialógico. Gracias a los trabajos de Paulo Freire, en el campo de la andragogía, no se pone a discusión la importancia que tiene la participación y el diálogo como una condición privilegiada para el aprendizaje entre adultos. Se facilita el aprendizaje y se consolidan los compromisos sociales; mejorando la autoestima y reforzando la motivación.
- Autoaprendizaje. La autonomía para la toma de decisiones y la capacidad para asumirlas responsablemente que tienen las personas adultas, son condiciones excepcionales para que se puedan generar procesos de autoaprendizaje.

Un reto de la didáctica en la andragogía es que, para satisfacer las necesidades educativas de las personas adultas, es imprescindible mantener a lo largo del proceso educativo los intereses que motivan el esfuerzo que se realiza por adquirir nuevos aprendizajes.

Sin embargo, habría que recuperar los planteamientos que Roque Ludojoski (2006) propone en cuanto a la necesidad que tiene la andragogía por individualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en grupos heterogéneos. Partiendo del reconocimiento de que es imposible determinar la totalidad de las caracterís-

ticas de cada uno de los adultos que participan en un proceso educativo, el reto de la andragogía es diseñar e implementar procesos educativos de modo tal “que permita a cada sujeto “autoadaptarse” espontáneamente a las exigencias particulares” (Ludojoski, 2006: 129) de estos procesos. Los cuales deberán ser flexibles para facilitar a cada estudiante organizar su propio proceso de autoaprendizaje de acuerdo con sus posibilidades y capacidades. Y serán dos métodos didácticos en específico, los que, a consideración de este autor, cumplen con creces estos requerimientos: El plan Dalton y el plan Winnetka.

El primero, creado por Helen Parkhurst, maestra estadounidense, es una propuesta didáctica de aprendizaje individualizado que por vez primera fue puesto en práctica en la ciudad de Dalton en el estado de Massachusetts. De este, la andragogía retoma los siguientes principios didácticos (Ludojoski, 2006: 131).

- El aprendizaje es un proceso individual, por lo que, hay que respetar la diversidad, profundidad y modalidad de cada uno de los estudiantes.
- El factor de mayor importancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo constituye el interés de los estudiantes que no es estable, sino que está sujeto a variaciones a las que hay que prestar atención.
- La enseñanza debe estar diseñada e implementada individualmente, aun cuando se trabaje con un grupo escolar heterogéneo.
- El horario escolar debe estar en función a las necesidades y responsabilidades socioculturales de los estudiantes, deberá de considerar tiempo para el estudio individual y para el trabajo en pequeños grupos.

Sin embargo, de manera general, podemos considerar que el aprendizaje basado en problemas (Gómez, 2003) presenta las siguientes características:

- Articula el aprendizaje personal con el colectivo.
- Posee un importante papel catalizador de los conocimientos o representaciones previas.
- Valora la importancia de recursos funcionales a disposición.
- Asigna un rol preponderante al contexto de los estudiantes y a la oportunidad de la experiencia concreta.
- Permite el desarrollo de competencias complejas.
- Exige la aplicación de pasos lógicos de la investigación.
- Valora el carácter interactivo y el trabajo colaborativo.
- Permite establecer relaciones de significado entre el interés personal, de estudios y de aplicación.
- Valora la importancia de un resultado.
- Permite la reflexión sobre lo que se está aprendiendo mediante la solución del problema.

Conclusiones

La Filosofía Andragógica que proponemos es coherente con la realidad social, económica y cultural del mundo actual. Sirve como una concepción válida para la formación profesional de los estudiantes universitarios con estándares académicos de alta calidad, competitividad y pertinencia social.

El mundo globalizado actual plantea exigencias académicas cada vez más integral a las universidades. Por lo tanto, tenemos que innovar permanentemente la filosofía, las teorías y las didácticas del proceso de aprendizaje en la formación profesional de los estudiantes universitarios y llegar a la práctica los enfoques y modelos andragógicos.

Un componente fundamental de las estructuras curriculares universitarias son los perfiles del estudiante y del docente; por lo tanto, es conveniente prepararlos y capacitarlos andragógicamente tanto en filosofía como en las teorías que ampliamente describimos y explicamos en la presente ponencia.

Referencias Bibliográficas

- ADAM, FÉLIX (2008). *Andragogía, Ciencia de la Educación de Adultos*, Fides, Caracas, Venezuela.
- AEBLI, HANS (2007). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Narcea S.A. Ediciones, Madrid, España.
- ÁLVAREZ, AURA (2008). *Andragogía Universitaria*. U.N.E.S.R., Caracas, Venezuela.
- BERNARD, JEAN (2005). *Hacia un Modelo Andragógico en el campo de la Educación de Adultos*, Edit. Narcea, S.A.A, Madrid, España.
- CALLEJA, TEODORO (2010). *La Universidad como Empresa. Una Resolución Pendiente*. Edit. Rialp S.A. Madrid, España.
- CASTRO, MANUEL (2006). *Currículo Andragógico* Edit. Instia, Caracas, Venezuela.
- CAVERO, JESÚS (2009). *Andragogía o Educación de Adultos*. Universidad Peruana Los Andes, Huancayo, Perú.
- FIDEA (2001). *Hacia una Política de Formación de Recursos Humanos en Andragogía*, San José de Costa Rica.
- KNOWLES, MALCOLM (2004). *La práctica Moderna de la Educación de Adultos*. Edit. Oxford University Press, New York, Estados Unidos.
- KNOWLES, MALCOLM (2008). *Andragogía el Aprendizaje de los Adultos*. Edit. Oxford University Press, New York, Estados Unidos.
- LLANOS DE LA HOZ, SILVIO (2005). *Innovación y Experimentación Educativa en Andragogía*. Edit. Instia, Caracas, Venezuela.

- MARRERO, JUAN (2008). *Interdisciplinarietà y Andragogía*. Edit. Instia, Caracas, Venezuela.
- PORTA, JUAN (2007). *La Universidad en el Cambio del Siglo*, Edit. Alianza, Madrid, España.
- REVERON, MANUEL (2008). *Carácter Interdisciplinario de la Andragogía*, Edit. Narcea, Madrid, España.
- ROUSH, DAVID (2009). *Estrategias para la Efectiva Enseñanza Universitaria*, Edit. Cincel, Madrid, España.
- SARGENT, ALICE (2006). *La gerencia Andragogina*. Edit. Norma, México.
- VERNAUD, GERARD (2008). *Técnicas de Trabajo de la Universidad*, Edit. Navarro, Paplona, España.

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LÍNEA Y LA CULTURA DE PAZ DE ESTUDIANTES EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA

Serafín Ángel Torres Velandia / Dalia Ruiz Ávila

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
angelt@uaem.mx

Universidad Pedagógica Nacional
ruizavila51@hotmail.com

“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” Constitución de la UNESCO, 1945.

Introducción

La formación en línea o en red de los profesores en el ámbito de la tutoría y de los estudiantes en las carreras cursadas a distancia se han consolidado en prácticas académicas de modo permanente, tanto en las universidades públicas como en las privadas en nuestro país, lo que constituye un indicador de innovación educativa. Desde la mitad del siglo pasado, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han incidido en la transformación de los sistemas y modelos educativos; así como, en la instauración de nuevas representaciones ciber-culturales globales de trascendencia histórica (Torres y Barona, 2012).

Estos cambios trascendentales han propiciado la cimentación de un nuevo paradigma educativo denominado como multimodalidades o sea diversos espacios de Formación Multimodal con la finalidad de diversificar la oferta y atender

a poblaciones para las cuales la educación presencial es en extremo improbable (Zorrilla, 2012).

Si bien en un inicio la transformación de la modalidad educativa dominante o tradicional surgió como iniciativas aisladas de profesores innovadores dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), actualmente, la política de los sistemas educativos nacionales ha potenciado un cambio estructural de las modalidades educativas al interior de las universidades tanto públicas como privadas. Dichas alteraciones pasan en algunos casos por formas organizacionales más horizontales y consensuadas en donde prevalece el principio de colaboración de los diversos agentes institucionales en el entorno reticular. Para Lara (2007) en la formación de redes “se debe atender no solo las redes tecnológicas sino también la estructuración de redes sociales que permitan a los actores -a través de la interacción social- compartir recursos, infraestructura tecnológica, y en suma, resolver problemas mediante un aprendizaje interactivo y estratégico” (p. 11).

La mayoría de las modalidades educativas de los sistemas de educación superior han incorporado en sus programas curriculares -de pregrado o posgrado- los componentes básicos de todo acto educativo formal: contenidos de aprendizaje, métodos didácticos, recursos tecnológicos, modos de evaluación y acreditación; son excepciones aquellos programas que cuestionan tajantemente el enfoque epistemológico y pedagógico subyacente en dichos programas de estudio. Y lo deplorable del caso consiste en que las IES de nuestros países latinoamericanos siguen avanzando en esa dirección y cuentan muchas de ellas con las mejores posibilidades de consolidar su calidad, ligarse a su entorno e impactar positivamente en la sociedad (Lara, 2007:12).

El movimiento de la educación liberadora en Latinoamérica -que rescata el paradigma de la pedagogía crítica y de concientización de Paulo Freire- también brilla por su ausencia en los programas y prácticas de la formación en línea de los estudiantes universitarios. La revolución digital global -la inteligencia artificial, la realidad virtual o el *big data*- obliga a la universidad a buscar un nuevo rol dentro de la sociedad: “Hacer más eficientes los procesos educativos y adaptarse a las nuevas tecnologías” (Alva, 2018: s.p.).

Desde nuestro punto de vista no son los nuevos artefactos tecnológicos los que solucionarán o cambiarán los enormes problemas de la educación, sino la apropiación y empleo de un enfoque pedagógico centrado en la educación liberadora y que cuestiona qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende, dentro o fuera de los claustros universitarios. En los sistemas educativos de la educación superior, ¿existe por parte del profesorado una motivación y un acompañamiento real de los estudiantes, principalmente de aquellos que tienen voluntad y compromiso de aprender?

Prieto Castillo (2015) en su libro *Elogio de la Pedagogía Universitaria* expresa

claramente que la pedagogía, como reflexión y comprensión del acto de aprender, corresponde al profesorado, a los directivos y a los que tienen la responsabilidad del diseño de políticas educativas. Los docentes somos los primeros responsables, antes que los adolescentes y jóvenes, el que se haya “arruinado ecosistemas, declarado guerras, provocado hambrunas, bombardeado ciudades abiertas, emponzoñado de violencia la vida diaria, desatado las tenazas sin tregua de las drogas, edificado catedrales de mentiras para beneficio de unos pocos” (p. 8). Por tanto, como se asevera en dicho documento, la pedagogía constituye una de las mayores responsabilidades no solo de los profesionales de la docencia sino también del mundo adulto de cualquier sociedad.

Solo tendrá sentido aquella pedagogía que postula que el ser humano está en la vida para promover y acompañar el aprendizaje del otro y de los otros, dentro y fuera de las aulas universitarias. En el caso de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Argentina, desde 1995, su Consejo Superior declaró que se pretende “superar el sistema de transmisión de información, característico de la metodología dominante en las universidades del país, a fin de abrir camino a formas que signifiquen la apropiación por parte de los jóvenes de recursos para enfrentar su futuro profesional y personal de manera creativa y crítica” (citado por Prieto, 2015:13).

En consecuencia, el modelo pedagógico implementado por dicha casa de estudios se sustenta en la propuesta de *mediación pedagógica*, caracterizada como “la promoción y el acompañamiento del aprendizaje a través de relaciones presenciales, materiales de estudio y prácticas de aprendizaje basadas en un esfuerzo de interlocución entre los profesores y los estudiantes” (Prieto, 2015:15). El mismo autor explicita que el éxito de la formación pedagógica pasa por el seguimiento personalizado de cada participante, por una comunicación basada en la interlocución y en la interacción, así como por una constante reflexión sobre la práctica.

Nuestras sociedades latinoamericanas tienen la necesidad de fortalecer su vínculo con la verdadera democracia y los derechos humanos como parte de su existencia misma. El director de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) de México ha manifestado que “es preciso reflexionar y construir una nueva forma de convivencia que refleje y materialice el tipo de sociedad que queremos ser, en la que la paz, el respeto a los otros, el debido ejercicio de los derechos, el oportuno cumplimiento de las obligaciones, la tolerancia, la solidaridad, la inclusión y el patriotismo encuentren cabida” (Kahane, 2016: 14).

En síntesis, la política educativa, los planes y programas de estudios de las universidades y centros de estudio superiores, más allá de la modalidad educativa que empleen y de las tecnologías que usen, demandan una revisión radical de los enfoques educativos y de los métodos pedagógicos, de tal forma que las nuevas generaciones de profesionales que egresen comprendan y se comprometan con

las transformaciones de las situaciones hirientes que vive la mayoría de nuestros pueblos latinos.

1. Análisis de la experiencia de la tutoría en la elaboración del proyecto de tesis requerido en la LEIP

Este apartado tiene como objetivo presentar elementos que ayuden a comprender ¿por qué los estudiantes no logran construir su propuesta de trabajo orientada a la realización de una tesis que les permita sustentar el examen de grado correspondiente a este nivel educativo e incidir con sus trabajos en la solución de problemas sociales?

1.1 Antecedentes de la implementación de la experiencia del programa de la LEIP

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución educativa mexicana nacida en el año 1978, la cual tiene como objetivo la formación de profesionales en el área de educación a través de licenciaturas y posgrados que permitirán a los egresados contribuir a la solución de las necesidades educativas de la sociedad.

Esta casa de estudios oferta carreras y especializaciones en distintas modalidades (escolarizadas, semiescolarizadas y a distancia). En esta ocasión, nos centramos en uno de los programas en línea; el cual brinda la oportunidad a los mexicanos, que desean estudiar por Internet, una carrera pedagógica. La UPN opera a nivel nacional con una estructura orgánica de Sedes o Unidades las cuales se utilizan como centros de apoyo a la tutoría para los estudiantes en línea (UPN, Guía del estudiante en línea, 2018).

1.2 Elementos básicos del Programa de la LEIP

Entre otros, se mencionan los siguientes:

- Modelo pedagógico. El programa ofrece un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje de los estudiantes y caracterizado por la tutoría en línea, la configuración de redes de aprendizaje, y el acompañamiento y mediación de los tutores; contempla además la realización de actividades de servicio y proyección a la comunidad.
- Propósito. Formar profesionales que puedan contextualizar, diagnosticar, analizar e interpretar diferentes problemas educativos desde un enfoque multirreferencial, promoviendo un pensamiento que indaga, reflexiona y propone alternativas frente a problemas de la realidad educativa, con una mirada innovadora (UPN, Unidad 113, León, 2019).
- Perfil de egreso. El egresado de la LEIP podrá diagnosticar, diseñar, desarrollar y gestionar proyectos educativos atendiendo a necesidades escolares, extraescolares, formales e informales en contextos presenciales y virtuales,

formar cuadros de profesionales para atender diversos ámbitos, niveles y modalidades educativas asesorando procesos de acompañamiento especializados, diseñando y evaluando materiales y entornos virtuales desde el desarrollo de proyectos de intervención, investigación, formación e innovación (UPN, Unidad 113, León, 2019).

1.3 Ciclo lectivo curricular y estructura modular

- **La duración de esta licenciatura** en línea del UPN es de cuatro años (16 trimestres). El mapa curricular cuenta con 16 módulos de 10 semanas de trabajo, donde se debe dedicar un mínimo de 20 horas semanales (UPN, Unidad 113, Mapa curricular).
- **El sistema modular** se ha estructurado en torno a tres fases curriculares:
 - La primera (**introdutoria**) incluye 4 módulos y se orienta a “favorecer un acercamiento al campo problemático de lo educativo” (LEIP, 2012, s.p.).
 - La segunda (**problematización**) se divide en dos etapas de 4 módulos cada una y con esta se “pretende que el alumno genere un proceso de construcción de conocimiento que conlleve la indagación de los fenómenos educativos” (LEIP, 2012, s/p).
 - La tercera fase (**desarrollo profesional**) corresponde a los módulos 13, 14, 15 y 16 en esta se “profundiza la reflexión sobre la práctica educativa a partir de la intervención e investigación en realidades educativas concretas” (LEIP, 2012, s/p). En esta fase se centra la primera parte de nuestro análisis.

1.4 Experiencia de la tutoría en diseño y desarrollo de proyectos tesis

En este apartado se lleva a cabo una reflexión sistemática con la finalidad de discernir si el planteamiento relacionado con el proceso de investigación como eje formativo del plan de estudios coadyuva a que los estudiantes elaboren su proyecto de tesis en el tiempo establecido.

En la LEIP, a partir del módulo 13 se inicia la tercera fase del programa denominada desarrollo profesional. En el módulo 15, al estudiante se le plantea como problema eje la elaboración de la propuesta innovadora de intervención (proyecto de tesis) **bajo el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP)** para resolver el problema educativo detectado en el diagnóstico que previamente realizó, así como su desarrollo y seguimiento.

El diseño de este módulo 15 tiene la finalidad de que el estudiante retome diferentes aspectos trabajados a lo largo de los dos módulos anteriores, pero incurre en un ir y venir que lo distrae del propósito de este, por ejemplo, las actividades

en las que se retoman cuestiones del diario de campo, la insistencia en la forma de elaboración de un informe y de presentación del diagnóstico, incluso cayendo en la repetición del nombre de unidades e indicaciones para las actividades.

1.5 Principales dificultades que afronta el estudiante al elaborar el proyecto de tesis

- El estudiante cuando trata de llenar lo correspondiente a la presentación del diagnóstico generalmente no describe el contexto o entorno sociocultural e incluso llega a omitir este indicador.
- En cuanto a metodología suele referirse a alguno de los instrumentos utilizados sin el análisis de los datos obtenidos, es decir, no encuentra el hilo que le permita relacionar lo que encuentra como producto de la aplicación de sus instrumentos y los requerimientos de su problema de investigación.
- En torno al problema de investigación la mayoría no logra concretar qué es lo que quiere indagar, quiénes son sus sujetos y en qué espacio y tiempo actuar, en otros términos, no presentan un problema propicio para el desarrollo de un proyecto de tesis; el meollo de este punto está en la dificultad que les representa la formulación de una pregunta afín a la problemática detectada.

Estos conflictos recurrentes adquieren una mayor proporción: a) en el caso de los estudiantes cuya situación laboral no les brinda la oportunidad de realizar actividades orientadas hacia un plano de intervención educativa, b) En la contradicción existente entre normatividad académica y realidad cotidiana que viven los estudiantes. Por ejemplo:

El Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la UPN plantea en torno a la titulación (en este caso, mediante tesis):

“Que la titulación de la Licenciatura es la culminación de una etapa del proceso de formación profesional que implica la evaluación sobre la capacidad crítica, reflexiva y transformadora que el egresado posee e incluye un procedimiento administrativo”
(UPN, Reglamento de Titulación, Considerando 2, s/f, p.1).

Como se percibe, la culminación de la formación profesional del estudiante de la LEIP implica que su trabajo final de tesis refleje evidencias teórico-metodológicas que le permitan demostrar tres dimensiones esenciales que se supone ha adquirido a lo largo de su proceso de formación: capacidad crítica, capacidad reflexiva y capacidad transformadora.

1.6 Características socioeducativas de los estudiantes inscritos en los tres módulos objeto de tutoría (13,14 y 15)

El grupo estuvo integrado 15 alumnos (10 mujeres y 5 varones) dos de ellos se dieron de baja en el transcurso del módulo, sus edades oscilaban de 21 a 56 años, el promedio de edad de las mujeres y varones es de 37 y 30.6 años, respectivamente. En cuanto a la ocupación de los estudiantes nueve se desempeñaban como docentes, cuatro empleados (una doméstica), una secretaria y una policía. La mayoría (8) radicaba en la Ciudad de México, cuatro en provincia y tres no aportaron este dato.

Con relación a los antecedentes escolares cuatro cuentan con una licenciatura previa, tres la tienen trunca y los demás ingresaron con bachillerato. En el ámbito laboral los estudiantes estaban inmersos en educación básica y superior, inglés, computación y comercio, solo tres reportan tener antecedentes en el terreno de la educación.

Cuatro alumnos reportaron desempeñar dos trabajos, es decir, que difícilmente pueden cumplir con las actividades solicitadas. Con relación a su estado civil siete casados, una divorciada, dos solteros y 5 no especificaron; siete afirmaron tener hijos (Archivo de investigación, 2018).

1.7 Resultados tentativos de la asesoría del módulo 15

Es pertinente mencionar que por Reglamento de Titulación los estudiantes al final del módulo 15 registran sus proyectos de tesis. A la fecha están aprobados o en proceso de revisión los siguientes:

1. Análisis del libro de texto gratuito de Química 3 para la educación secundaria (Proyecto aprobado).
2. La comunicación en la práctica escolar de la educación secundaria (No terminado).
3. Atención a jóvenes y adultos en Centros de Educación Extraescolar (CEDEX) (Tesis aprobada).
4. Programa de prevención para la violencia en el noviazgo en la Escuela Preparatoria Oficial Anexas a la Normal de los Reyes Acaquilpan (Edo. De México) (Proyecto de tesis aprobado).
5. Taller me divierto y aprendo con las TIC (Trabajo de tesis condicionado).
6. Estrategia de fortalecimiento para la comunicación y socialización de una comunidad educativa (Trabajo final Módulo 15).
7. Fomento a la lectura en los Centros Urbanos Comunitarios (Trabajo final módulo 15).
8. Las TIC al alcance de los alumnos del Bachillerato Sabatino de los Centros de Educación Tecnológica Industrial, CETIS 6 (Proyecto de investigación).

En el caso específico del módulo 15 -último de la fase 3 del programa de la LEIP- de los seis estudiantes inscritos: dos se dieron de baja, uno reprobó, dos tienen una idea general de lo que pretenden hacer y uno lleva un avance significativo de su proyecto; a estos con la finalidad de incrementar la eficiencia terminal de programa se les está brindando asesoría presencial, aspecto que oficialmente no contempla el plan de estudios. Un dato importante –que la Institución debe tomar muy en cuenta– es que de las 5 generaciones que han cursado la LEIP solamente hay una estudiante titulada.

Sin embargo, no se puede ignorar que la problemática abordada es de naturaleza compleja porque no es inherente únicamente a los programas desplegados en línea, es un hecho que permea la eficiencia terminal en la educación superior y sobre el cual a pesar de la tinta que ha corrido (Fernández y Vallejo, 2014) hay que continuar bordando en el plano de las diferentes modalidades educativas.

2. Incidencia de los contenidos de aprendizaje de la LEIP en el contexto de violencia de México

El objetivo de este tercer apartado de la ponencia consiste en responder el interrogante: ¿Qué tipo de incidencia tienen los contenidos de aprendizaje y los problemas de investigación y tesis en relación con los contextos situacionales no pacíficos que se presentan actualmente en nuestro país?

En este caso concreto, para el análisis partimos del siguiente supuesto: la propuesta pedagógica de la dicha licenciatura pretende vincular a los estudiantes con las problemáticas del país asumiendo una actitud crítica y una mirada humanística que podrían ser indicadores que contribuyan a alimentar la cultura de la paz que rechaza la violencia y busca la solucionar los conflictos entre las personas, los grupos y las naciones.

Para tratar de penetrar en dicho supuesto formulamos tres subpreguntas cuyas posibles respuestas pueden explicar lo que está aconteciendo al respecto: ¿qué aprenden los estudiantes de dicha licenciatura?, ¿cómo aprenden en transcurso de su formación como pedagogos? y c) ¿para qué aprenden?

2.1 Contenidos de aprendizaje propuestos en Mapa Curricular

En el plan de estudios se establece que los contenidos han de contribuir al análisis de problemas detectados en el entorno económico, político, social y cultural del estudiante y el planteamiento de alternativas para orientar una visión amplia de la situación desde la perspectiva de diferentes disciplinas que puedan coadyuvar a la comprensión de fenómenos sociales y educativos, históricos y actuales; es decir, el diseño de este responde a una búsqueda de formación interdisciplinaria en la que participan las ciencias de la educación, etnografía, la sociología y la historia,

prioritariamente.

El caso del proyecto de tesis que se le solicita al estudiante se inscribe en la realización de una propuesta de intervención que tienda a resolver de forma innovadora un problema que puede pertenecer a diferentes niveles educativos en sus diversas modalidades (Centros de Desarrollo Infantil o guardería, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, educación superior) y también en diversos ámbitos: escuela, vida cotidiana, barrios, cooperativas, etc.

Con base en el análisis del contenido específico de cada uno de los 16 módulos que integran el Mapa Curricular de la LEIP, mediante la técnica de “Nube de Palabras” se evidenció que los contenidos generales de aprendizaje se agrupan en torno a los siguientes ejes temáticos relevantes:

- Formación pedagógica y aprendizaje.
- Acción educativa (prácticas específicas).
- Sistematización de Experiencias innovadoras.
- Investigación y construcción de proyectos de intervención.
- Evaluación de aprendizajes.

Como ya se mencionó anteriormente, el análisis y la investigación de estas dimensiones del contenido curricular se debe abordar desde una perspectiva crítica, reflexiva y transformadora.

2.2 Diversas estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de la LEIP

El modelo pedagógico que aborda el diseño curricular de la LEIP constantemente informa que el aprendizaje de los estudiantes se basa en problemas y en proyectos, promueve el abordaje de situaciones vinculadas con su quehacer profesional que le sean factibles de reconocer en un entorno sociocultural. En otras palabras, despliega una concepción de ciencia relacionada con necesidades sociales y procesos de transformación.

De igual modo, se enuncia que el aprendizaje de los estudiantes está caracterizado por la tutoría en línea, la configuración de redes de aprendizaje y el acompañamiento y mediación de los tutores.

Cada módulo se ha diseñado como “un proceso de investigación planeado frente a problemas específicos de la realidad” (LEIP, 2012, s/p), consta de tres unidades de aprendizaje distribuidas en 10 semanas de trabajo y en cada una de estas se requiere la ejecución de tres (y en casos excepcionales cuatro) actividades.

Uno de los fundamentos clave del programa de estudios de la LEIP apunta que “la educación en sus dimensiones teóricas y prácticas tiene implicaciones tanto en la innovación pedagógica como en la investigación y en la intervención” (LEIP, 2012, s/p). En relación con los estudiantes se plantea que deben adquirir los saberes necesarios para:

- “Identificar la construcción interdisciplinaria de la educación”.
- “Relacionar a los estudiantes con su objeto de estudio”.
- “Contextualizar, diagnosticar, analizar e interpretar diferentes problemas educativos”.
- “Indagar, reflexionar y proponer alternativas frente a problemas de la realidad educativa nacional”.

De modo complementario, si bien en la tematización del Mapa Curricular no se evidencia de modo explícito la mención de métodos de aprendizaje a los que deben recurrir los estudiantes, si existe una recurrencia para que se haga uso del método de *Investigación Acción Participativa* (IAP) que es el eje rector de esta propuesta educativa.

La selección del problema de intervención se fundamenta en la propuesta de IAP bajo los siguientes criterios: diagnóstico, propósitos a lograr, estrategias, fundamentos de la acción innovadora, condiciones particulares de su implementación, recursos, tiempo, evaluación, pertinencia de acuerdo con el contexto y la política vigente (Galindo Cáceres, 1998).

Por otra parte, el Reglamento de Educación e Innovación Pedagógica UPN, desde su perspectiva modular “conlleva una visión del aprendizaje, que implica un proceso de transformaciones sucesivas, de estructuras simples a otras de mayor complejidad, que tiene lugar como consecuencia de la interacción del sujeto con objetos de conocimiento, en un contexto históricamente determinado y en vinculación con otros sujetos” (Reglamento de la LEIP, 2019, s.p.).

Las múltiples estrategias de aprendizaje ideadas por los estudiantes evidencian que la LEIP es un programa de formación profesional que trata de vincular a la comunidad escolar con situaciones socioeducativas mediante recursos pedagógicos como: experiencias, prácticas, construcción de proyectos de intervención, diseño y desarrollo de programas de investigación educativa de carácter comunitario participativo.

Por tanto, esta propuesta de formación pedagógica requiere -por parte de todos los agentes educativos- reflexión, creatividad e inventiva y capacidad crítica individual y grupal, de tal forma que a la comunidad educativa universitaria le corresponde asumir un compromiso de concientización y proyección social que trascienda las aulas virtuales de formación en línea.

2.3 ¿Para qué aprenden los estudiantes que cursan la LEIP?

Sin lugar a dudas, esta última interrogante constituye un reto y no se trata en este trabajo de dar la respuesta esperada. Lo que se ofrece es una reflexión inicial en torno a este tópico.

Una aproximación formal al tema lo podemos encontrar en el *Reglamento ge-*

neral para la titulación profesional de licenciatura de la UPN. Por ejemplo, el Artículo 5° expresa que “La titulación constituye una actividad terminal de formación de los estudiantes de las licenciaturas que ofrece la Universidad y permite recuperar y poner en práctica los conocimientos y las habilidades adquiridas en el curso de los estudios profesionales”. En este caso, se podría pensar que los estudiantes de la LEIP estudian para poner en práctica los conocimientos y las habilidades adquiridas en el curso de los estudios profesionales de dicha licenciatura.

Si bien no se han detectado estudios específicos al respecto si se cuenta con reflexiones de algunos profesores tutores que preocupados por el bajo o casi nulo índice de titulación han indagado con algunos estudiantes de los últimos trimestres de la carrera para conocer por qué quieren titularse. En un estudio preliminar se aplicó una encuesta a estudiantes del módulo 16 (presentación del trabajo de tesis) y una de las preguntas giró en torno a ¿Cuáles son tus expectativas para la titulación al egreso de la LEIP? De 58 estudiantes a quienes la autora del estudio les envió el cuestionario solo obtuvo 21 respuestas. Los resultados arrojaron lo siguientes datos: “El 90 % de los estudiantes señala que desea titularse lo antes posible para lograr “el sueño” de su vida; esto es, la licenciatura tiene un gran significado para su vida personal y profesional constituyendo la titulación la posibilidad de alcanzar ese “sueño”. Un elevado porcentaje de estudiantes señala que una vez titulados podrán acceder a un mejor trabajo, a un enriquecimiento profesional, a apoyar a su comunidad o a personas que lo necesitan como: jóvenes, indígenas, personas de la tercera edad, niños, etc., mediante alguna forma de labor social” (Lugo, 2017:13).

Si bien en el artículo no se especifica cuál fue el porcentaje de respuestas de los estudiantes que pretenden después de la titulación apoyar a su comunidad o personas con necesidades específicas sí refleja alguna incidencia de la formación recibida en la LEIP en programas sociales. Sin embargo, la validez del dato requeriría estudios sistematizados de seguimiento de egresados.

Conclusiones

Uno de los principales indicadores de la calidad de la LEIP en línea se refleja en la innovación en cuanto induce al estudiante a reconocer problemas y necesidades educativas propias de su entorno sociocultural, es decir, adquirir nuevos lentes para leer la realidad, para pensar y actuar.

Sin embargo, puede observarse que: el hecho de que el plan de estudios se circunscriba a la IAP presenta limitaciones para aquellos estudiantes que en el momento de cursar el programa no tienen posibilidades de acceder a situaciones específicas de intervención educativa.

El ritmo de las actividades condensa una carga excesiva que rebasa las 20 horas

de disponibilidad que se solicita como requisito de ingreso y no toma en cuenta la heterogeneidad de los participantes en los cursos.

La diversidad imperante en términos de antecedentes educativos, edad, ocupación, género y disponibilidad de tiempo para dedicar a las actividades del programa marcan vías de inequidad entre quienes conforman los grupos, esta se manifiesta de manera recurrente en la producción de los textos que se les solicita redactar y de manera determinante en los proyectos de tesis.

Por otra parte, los contenidos de aprendizaje y la actitud crítica frente a la problematización de la realidad, en la mayoría de los casos, no tienen mayor incidencia en los acontecimientos violentos que se viven cotidianamente. La visión humanística y liberadora que se manifiesta en el modelo pedagógico de la LEIP no es suficiente para contribuir en la construcción de una cultura de paz. Por ejemplo, de los 8 proyectos de tesis registrados solo 1 está relacionado con la solución de acontecimientos violentos: “Programa de prevención para la violencia en el noviazgo en una Escuela Preparatoria Oficial”.

Asimismo, en la metodología de aprendizaje -señalada en el modelo pedagógico- existe una recurrencia para que se use el método de *Investigación Acción Participativa* (IAP) que es el eje rector de esta propuesta educativa, se vislumbra un distanciamiento con los modos de pensar y de aprender de los estudiantes. Aquí también cabe retomar la respuesta que un grupo de pasantes dio a la pregunta de qué opinan respecto a la titulación: El 90 % señaló que desea titularse lo antes posible para lograr “el sueño” de su vida. No fue la mayoría la opinó que desean culminar sus estudios para apoyar de mejor manera a su comunidad o a personas que necesitan de alguna ayuda.

Cabe una reflexión final: ¿Hasta dónde este tipo de programas forma profesionales y ciudadanos responsables que contribuyen a la construcción de una nueva cultura de paz?

Referencias bibliográficas

ALVA, S. (2018). Las tendencias que cambiarán el rol de la Universidad, Reportaje, 27 junio 2018, Rector TEC, en: https://www.telefonicaeducaciondigital.com/web/guest/tendencias//asset_publisher/G0LheSHQiynX/content/las-tendencias-que-cambiaran-el-rol-de-launiversidad?_101_INSTANCE_G0LheSHQiynX_redirect=%2Fweb%2Fguest%2Ftendencias%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_LTIINEKg9l8P%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn1%26p_p_col_pos%3D2%26p_p_col_count%3D5%26_101_INSTANCE_LTIINEKg9l8P_struts_action%3D%252Fasset_publisher%252Fview

- FERNÁNDEZ, M. Y A. VALLEJO (2014). La educación en línea: una perspectiva basada en la experiencia de los países. *Revista de Educación y Desarrollo*. vol. 29, núm. 1, pp. 29-39. En: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/29/029_Fernandez.pdf
- González, L. (2016). *La planificación transformadora por escenarios Trabajando juntos para cambiar el futuro*, México, Edición CNDH y Centro Lindavista. En línea: <http://www.cndh.org.mx/>
- KAHANE, A. (2016), *La planificación transformadora por escenarios Trabajando juntos para cambiar el futuro*, México CNDH y Centro Lindavista. En línea: <http://www.cndh.org.mx/>
- LARA, J. (2007), *El impacto de Internet en la sociedad red*, Culiacán, Once Ríos Editores.
- LEIP (2012), *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional, México: UPN.
- LEIP (2012), *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional, México: UPN, Programa del Módulo 13 “Campos de formación y acción educativa”. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- LEIP (2012). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional, México: UPN Programa del Módulo 15 “Metodologías específicas de intervención de cada campo de formación y acción”. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- LUGO, M. (2017), Hacia la titulación en la LEIP: un proceso formativo con significado, en *Revista Universitaria*, núm. 22 -septiembre/diciembre, en: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/revista%2022/>
- PRIETO, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria 20 años de Posgrado de Especialización en Docencia*, Cuyo Ar., UNCUYO, Facultad de Filosofía y Letras.
- TORRES, S. Y C. BARONA (2012) (Coords). *Los profesores universitarios y las TIC Uso, apropiación y experiencias*, México, Juan Pablo Editores y UAEM-Morelos.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN) (2018), Guía del estudiante en línea, en: <https://estudiarenlinea.net/upn-universidad/>
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN) (2019), Guía del estudiante, Unidad 113, León, Oferta educativa, en <http://upn113leon.edu.mx/oferta-educativa/licenciaturas/leip>
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN) (2019), Reglamento General para la

Titulación Profesional de Licenciatura de la Universidad, en:

[https://www.secolima.gob.mx/doctos/juridico/NORMATECA%20INTERNA%20COMPLETA/\(04\)%20NORMAS%20UPN/\(5\).pdf](https://www.secolima.gob.mx/doctos/juridico/NORMATECA%20INTERNA%20COMPLETA/(04)%20NORMAS%20UPN/(5).pdf)

ZORRILLA, M. (2012), e-UAEM, Espacio de formación multimodal, en Torres, S. y C. Barona (2012) (Coords), *Los profesores universitarios y las TIC Uso, apropiación y experiencias*, México, Juan Pablo Editores y UAEM-Morelos.

LA VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

César Mariano Beltrán Gutiérrez

Universidad Nacional de
San Cristóbal de Huamanga
comunicador_social@yahoo.es

Objetivo

Determinar la prevalencia de la violencia física y psicológica en las relaciones de pareja en estudiantes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga; así como, las causas y consecuencias. Brindar propuestas para su resolución considerando los estudios sobre el tema.

Metodología

El tipo de investigación fue mixto, el alcance descriptivo y el diseño no experimental. Se tuvo que recurrir a técnicas cuantitativa y cualitativa: encuesta y grupo focal. La muestra estuvo conformada por 378 estudiantes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH); y la unidad de análisis por 31 estudiantes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la UNSCH.

Identificado el problema en cuestión se revisaron y analizaron estudios sobre la violencia en las relaciones de pareja con énfasis en estudiantes universitarios; asimismo, el Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016-2021 y otros.

Previo planificación y validación de los instrumentos se procedió con la apli-

cación de la misma. Luego, con el procesamiento y sistematización de los datos; asimismo, el análisis, interpretación y discusión de los resultados. Finalmente, las conclusiones.

Resultados

De los 378 estudiantes (100 %), el 31,5 % (119) son víctimas de violencia física; y el 73,3 % (277), víctimas de violencia psicológica.

Respecto a las causas y consecuencias, la unidad de análisis ha identificado como causas: la cultura machista, formación en un ambiente violento, baja autoestima, celos obsesivos, falta de comunicación, alcoholismo, mitos del amor romántico, etc. Como consecuencias, la baja autoestima, bajo rendimiento académico, aislamiento social, agresiones psicológicas, físicas y lesiones corporales, el suicidio, el feminicidio, etc.

En cuanto a las propuestas para revertir el problema en cuestión, el grupo de estudiantes han señalado la implementación de programas, proyectos, campañas, estrategias, etc., para atender problemas particulares y temas afines, conjuntamente con la participación de la comunidad universitaria.

Palabras clave: Violencia de género, violencia en relaciones de pareja, estudiantes universitarios, prevención primaria.

Introducción

La violencia de género es uno de los problemas sociales que viene afectando a las familias y sociedades en el mundo; sin embargo, se hace más complejo revertir el problema cuando los estudios continúan focalizados en parejas adultas (Vara-Horna, López-Odar *et al*, 2016: 15), descuidando, entre otros, la violencia en las relaciones de pareja en el ámbito universitario, un problema invisibilizado (Póo y Vizcarra, 2008: 86; Soriano, 2011: 90), con una creciente y preocupante incidencia (Wolf, Crooks y Hughes, 2011: 193); un fenómeno olvidado al estudiar otras formas de violencia en las relaciones íntimas (Sanhueza, 2016: 135).

A diferencia de las investigaciones en adultos, los estudios en adolescentes y/o jóvenes son escasos también debido a que estos no se reconocen como víctimas de maltrato (Pazos, Oliva y Hernando, 2014: 149), y a la normalización de la violencia como estrategia para resolver conflictos, llegando a constituirse como un elemento vital en la relación (García, Rodríguez y Porcel, 2018: 121). A ello se suma, la idealización del amor y la inexperiencia que puede justificar los celos, el control obsesivo e incluso las conductas violentas como situaciones normales en una relación pareja.

Históricamente, los adultos no han dado importancia a esta normalización de la violencia en las relaciones de pareja, pese a que es el preámbulo de conductas

violentas en parejas en la vida adulta (Wolf, Crooks y Hughes, 2011: 193; Urbiola, 2016: 14; García, 2018: 127). De ahí el interés por estudiar la violencia a edades tempranas. Además, al estudiar a parejas jóvenes es posible comprender la forma en que se gestan y desarrollan patrones de solución de conflictos violentos y no violentos; y que una intervención oportuna podría ayudar a reducir los problemas en parejas adultas casadas (Delgado, 2017: 180).

Según un informe publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013), en colaboración con la Escuela de Higiene y Medicina Tropical de Londres y el Consejo de Investigación Médica de Sudáfrica, “Globalmente, el 35 % de las mujeres del mundo entero han sido víctimas de violencia física y/o sexual por parte de su pareja o de violencia sexual por parte de personas distintas de su pareja”, con los siguientes impactos en la salud: muertes y lesiones, depresión, problemas del uso del alcohol, infecciones de transmisión sexual, embarazo no deseado y aborto, etc.

Perú no es ajeno a la violencia de género, ni a la violencia en las relaciones de pareja. El artículo 1 de la Constitución Política del Perú (1993) establece que la defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y el Estado; el artículo 2, inc. 1), que toda persona tiene derecho a la vida, a su integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar.

Según el Observatorio Nacional de la Violencia contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar (Observatorio Violencia, 2019), en Perú cada mes 10 mujeres son víctimas de feminicidio; la causa principal es el *machismo* que considera a las mujeres propiedad de los varones y que usa la violencia para controlarlas.

El Ministerio de Salud (MINSA (2018: 21-22), en el compendio *Perú: género, salud y desarrollo. Indicadores básicos, 2018*, presenta indicadores de violencia interpersonal donde el 66,1 % de mujeres alguna vez en su vida han sufrido violencia por parte de su pareja el 2017; el 59,2 % violencia psicológica y/o verbal; el 41,4 % violencia física; y el 11,7 % violencia sexual. Para el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2018: 2), en base a la ENDES 2016, en Perú “Cada minuto, una mujer es víctima de violencia física y cada cuatro minutos, una mujer sufre violencia sexual”.

Existen políticas del Estado peruano, como el Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016-2021, para erradicar la violencia de género a nivel de gobierno central, regional y local, instituciones públicas y privadas, etc.; sin embargo, instituciones como las universidades que tienen por funciones la formación científica, tecnológica y humanística, la investigación y la extensión universitaria, estarían centrados en la trasmisión de información afín a la carrera en perjuicio de la formación y el desarrollo integral de sus estudiantes.

Han transcurrido más de tres décadas desde el primer estudio de Makepeace (1981), sobre la violencia en las relaciones de parejas en estudiantes universita-

rios (en Sanhueza, 2016: 135; Makepeace, 1981: 97), desde entonces algunos estudios evidencian que cuanto más pronto aparece el comportamiento violento, más grave y crónico es el desarrollo de la violencia. Por lo tanto, la prevención de la violencia debe enfocarse en las primeras relaciones de pareja (Smith, White & Holland, 2003; en Vara, López *et al*, 2016: 15), desde una prevención primaria.

Por lo expuesto, el presente estudio tiene como objetivos establecer la prevalencia de violencia física y psicológica en las relaciones de pareja en estudiantes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga; así como, las causas y consecuencias, y alcanzar propuestas para la resolución de la misma considerando los estudios sobre el tema. Los resultados permitirán visibilizar el problema y aportar información a las autoridades y comunidad universitaria en referencia para la toma de decisiones en el diseño, implementación y evaluación de un programa, proyecto y/o estrategias metodológicas para promover una cultura de paz a favor del desarrollo humano y social. Consecuentemente, una universidad saludable para promover el desarrollo del conocimiento científico.

La violencia en la relación de pareja

Para el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2016: 6), la violencia de género es “una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres”. Una forma de ejercicio del poder, recurso para la resolución de conflictos interpersonales y doblegar la voluntad de los demás, mediante el control de la relación y/o uso de la fuerza, que podría terminar incluso en la muerte (Soriano, 2011: 88).

La violencia en la relación de pareja, una de las modalidades de la violencia de género es aquella agresión física, psicológica, sexual y económica (Delgado, 2017: 180); generalmente ejercida por los varones en contra de las mujeres (Sandoval, 2017: 466). Un patrón regular de conductas violentas y coercitivas orientadas a intimidar y/o controlar a la pareja (Rubio *et al*, 2017: 135), que se reproduce independientemente de la edad, orientación sexual, estatus socioeconómico o lugar de residencia (Pazos, Oliva y Hernando, 2014: 149). Un problema social que reproduce prácticas cotidianas de violencia familiar en todos los sectores de la sociedad; una práctica aprendida y consciente (OMS, 2000: 13; en MIMP, 2016: 07).

En consecuencia, por su extensión y gravedad, es un problema de salud pública y una violación a los derechos humanos; así como, un obstáculo para el desarrollo social y económico de la sociedad, con impactos negativos sobre la educación y la salud de las víctimas (MIMP, 2016: 07); es decir, contra su desarrollo integral y el desarrollo sostenible de los pueblos.

En cuanto a los tipos de la violencia de género, contenidos en el Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016-2021, se tienen la violencia física, psicológica, sexual y económica o patrimonial; no obstante, para el presente estudio

interesa definir la física y psicológica.

La violencia física es aquella acción o conducta que causa daño a la integridad corporal; y es la más denunciada por ser más visible. Esta violencia se manifiesta a través de golpes, empujones, caricias violentas, sujeciones, etc. y ataques con objetos punzocortantes (Vara-Horna, López-Odar *et al.* 2016: 18).

La violencia psicológica, que por lo general acompaña a las otras formas de violencia, es aquella acción o conducta tendiente a controlar o aislar a la persona contra su voluntad, a humillarla o avergonzarla y que puede ocasionar daños psíquicos (MIMP, 2016b: 25-26). Esta violencia se manifiesta a través de insultos, humillaciones, negación de la relación y control de los vínculos familiares y sociales de la pareja (Póo y Vizcarra, 2008: 82).

Otra de las características de la violencia en las relaciones de pareja estaría en los escenarios donde ocurren estas agresiones. Si en las parejas adultas las agresiones suceden en casa, en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios es probable que las agresiones ocurran en escenarios públicos y alrededor o dentro de la universidad (Vara-Horna, López-Odar *et al.*, 2016: 31).

El ciclo de la violencia

Para una mayor comprensión de la violencia, Urbiola (2016: 14), citando a Walker (1984) identifica tres fases en el ciclo de la violencia: la fase de acumulación de la tensión, la fase de agresión o descarga de la tensión y la fase de arrepentimiento, de conciliación o de luna de miel.

Una vez que se ha presentado la violencia, en sus tres fases, “es más fácil que los ciclos se vuelvan a repetir, incrementándose su intensidad y frecuencia” (Urbiola, 2016: 14). Asimismo, “si este ciclo no se rompe en sus etapas iniciales, los malos tratos se repetirán con más frecuencia y más intensidad, con mayor gravedad y riesgo de daño severo, hasta incluso el feminicidio” (Vara-Horna, López-Odar *et al.* 2016: 19).

Método

Caso y participantes

El estudio se desarrolló en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, departamento de Ayacucho (Perú), una de las regiones en pobreza y pobreza extrema y afectada durante la violencia sociopolítica de los años 80 y 90, al igual que la universidad en referencia.

Actualmente, la institución tiene una población de 11 967 estudiantes (UNSCH, 2019), 28 escuelas profesionales, 27 escuelas en la provincia de Huamanga, departamento de Ayacucho y 1 escuela en la provincia de Pichari, departamento de Cuzco; y 8 maestrías. Su ámbito de influencia son los departamentos de la sierra central de Perú, entre ellos Apurímac, Huancavelica, Cuzco, etc.; de la

costa central, Lima e Ica; y otros departamentos del país.

La muestra estuvo conformada por 378 estudiantes (189 varones y 189 mujeres) de una población de 12 210 estudiantes matriculados en el semestre académico 2017-I (UNSCH, s.f.); 14 estudiantes por escuela profesional (27), excepto la escuela que se encuentra en Pichari, 7 varones y 7 mujeres.

Tabla 1 Características de la muestra

Nº	Escuelas	Estudiantes por escuelas	Sexo	Edad (media)
1	27	14	7 varones, 7 mujeres	22

Fuente: Elaboración propia, 2019

La unidad de análisis estuvo conformada por 31 estudiantes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, de un promedio de 400 estudiantes matriculados en el semestre académico 2019-I, según información de la secretaría de la escuela en referencia. Dividida en dos grupos de 15 y 16 estudiantes (6 varones y 9 mujeres; 8 varones y 8 mujeres, respectivamente).

Tabla 2 Características de la unidad de análisis

Nº	Grupos	Estudiantes por grupo	Sexo	Edad (moda)
1	1	15	6 varones, 9 mujeres	22
2	2	16	8 varones y 8 mujeres	23

Fuente: Elaboración propia, 2019

Técnicas e instrumentos

Siendo una investigación mixta se tuvo que recurrir a las técnicas cuantitativa y cualitativa:

La técnica cuantitativa para este estudio ha sido la encuesta, constituida por 8 preguntas directas y de respuesta cerrada: género, edad, víctima de violencia, víctima de violencia física, víctima de violencia psicológica, dejará el agresor de ejercer violencia, continúa relación con agresor, escuela y serie. El objetivo, recabar información sobre la violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios.

Las técnicas cualitativas han sido el grupo focal, a partir de una matriz de dimensiones: definición de la violencia, causas y consecuencias de la violencia, y propuestas de resolución; asimismo, el análisis de documentos. El objetivo, recabar información sobre lo descrito.

Procedimiento

Una vez identificado el problema en cuestión se revisaron y analizaron estudios sobre la violencia en las relaciones de pareja en adolescentes, jóvenes y adultos, con énfasis en estudiantes universitarios; asimismo, el Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016-2021, el Plan Estratégico Institucional de la UNSCH 2018-2020 y otros.

La muestra, constituida por 378 estudiantes, se calculó a partir de la fórmula para una población finita de 12 210 estudiantes matriculados en el 2017-I, en la universidad en estudio, con un nivel de confianza de 95 % y un margen de error de 5 %. La unidad de análisis, conformada por 31 estudiantes, se estableció a partir de un criterio de inclusión: conocimientos previos sobre la violencia en la relación de pareja en estudiantes universitarios.

Se elaboraron y validaron los instrumentos correspondientes, tanto el cuestionario como la guía del grupo focal, para luego proceder con la aplicación de la encuesta y los grupos focales. Respecto al cuestionario se tuvo que determinar el nivel de fiabilidad a través de *Alpha de Cronbach*, IBM SPSS Statistic 25, obteniéndose una fiabilidad de 0,80 % en los elementos relacionados con la violencia, violencia física y violencia psicológica; mientras que la guía del grupo focal a partir de una validación al público objetivo.

La aplicación de la encuesta se realizó en los meses de mayo, junio y julio de 2017, a 378 estudiantes de 27 escuelas profesionales de la universidad en cuestión, excepto la que se encuentra en Pichari. Al momento de la aplicación del instrumento, los estudiantes debían mantener o haber mantenido en el último año una relación de pareja, mínimo 1 mes, tomando en cuenta a Pazos, Oliva y Hernando (2014: 151).

El desarrollo de los grupos focales se realizó en el mes de abril de 2019; el grupo 1 con 15 estudiantes y el grupo 2 con 16 estudiantes; a su vez, estos grupos divididos en 4 subgrupos; sumados hicieron 31 estudiantes de la escuela en referencia. Al momento de la aplicación del instrumento, los estudiantes debían tener conocimientos previos sobre la violencia en la relación de pareja, los mismos que fueron desarrollados en el segundo semestre de 2018.

En ambos casos, antes de la aplicación de los instrumentos se informó y explicó los aspectos generales del estudio, respectivamente; asimismo, se insistió en el carácter de confidencialidad y anonimato de los participantes y el uso académico de la información. El tiempo de aplicación de la encuesta fue de 15 minutos; el grupo focal, 1 hora y 30 minutos.

Una vez recopilada la información se procedió a revisar e ingresar los datos de la encuesta a la base de datos programada en IBM SPSS Statistic 25 y realizar las operaciones correspondientes. Los resultados fueron presentados en tablas. De la

misma manera, se procedió a sistematizar e interpretar los datos y la información obtenida a través de los grupos focales para su correspondiente presentación. Culminado el procesamiento de la información se procedió al análisis de los resultados y la discusión respectiva. Finalmente, la determinación de las conclusiones, la introducción y el resumen respectivo.

Resultados

A continuación, se presentaron los resultados del estudio sobre la violencia en las relaciones de pareja en estudiantes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga; asimismo, las causas y consecuencias, y propuestas de resolución al problema.

1. Víctimas de violencia física y violencia psicológico

Para establecer la violencia física y violencia psicológica en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios se han elaborado las tablas 3 y 4, respectivamente, con una información obtenida a través de una encuesta a la muestra en estudio.

Tabla 3 Víctimas de violencia física en la relación de pareja en estudiantes universitarios					
			Violencia física		Total
			Sí	N°	
Género del estudiante	Masculino	Recuento	42	147	189
		% dentro de Género del estudiante	22,2%	77,8%	100,0%
	Femenino	Recuento	77	112	189
		% dentro de Género del estudiante	40,7%	59,3%	100,0%
Total		Recuento	119	259	378
		% dentro de Género del estudiante	31,5%	68,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, 2019

Del 100 % (378) de estudiantes, el 31,5 % (119) de los estudiantes, entre varones y mujeres, fueron víctimas de violencia física. De los resultados descritos en la tabla N° 3 se infiere que el 31,5 % de los estudiantes de la universidad en referencia son víctimas de violencia física.

Del 100 % (378) de estudiantes, el 73,3 % (277) de estudiantes, entre varones y mujeres, son víctimas de violencia psicológica. De los resultados descritos en la tabla N° 4 se infiere que el 73,3 % de los estudiantes de la universidad en referencia son víctimas de violencia psicológica.

Tabla 4 Víctimas de violencia psicológica en la relación de pareja en estudiantes universitarios

			Violencia física		Total
			Sí	N°	
Género del estudiante	Masculino	Recuento	134	55	189
		% dentro de Género del estudiante	70,9%	29,1%	100,0%
	Femenino	Recuento	143	46	189
		% dentro de Género del estudiante	75,7%	24,3%	100,0%
Total		Recuento	277	101	378
		% dentro de Género del estudiante	73,3%	26,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, 2019

2. Causas y consecuencias de la violencia

Para determinar las causas y consecuencias de la violencia en la relación de pareja en estudiantes universitarios se han elaborado los cuadros 1 y 2, respectivamente, con información obtenida a través de los grupos focales a la unidad de análisis en estudio.

Cuadro 1

Causas de la violencia en la relación de pareja en estudiantes universitarios

N°	Causas	
	Grupo 1	Grupo 2
01	Cultura machista (2); Machismo y hembrismo (2)	Machismo (2); Cultura machista (2)
02	Inseguridad en la relación; Dependencia emocional	Inseguridad personal; Dependencia emocional y económica
03	Celos obsesivos (2); Celos	Celos enfermizos; Celos
04	Falta de comunicación asertiva; Falta de comunicación	Falta de comunicación (2)
05	Poca autoestima	
06	Discriminación	
07		Formarse en un ambiente violento; Educación violencia; Bajo nivel de educación Procedente de familia violenta; Familia disfuncional; Trastorno de personalidad
08		Estereotipos marcados; Estereotipos
09		Alcoholismo (2)
10		Mitos del amor romántico

Fuente: Elaboración propia, 2019

De los resultados descritos en el cuadro N° 1, información recabada a través de dos grupos focales, se tiene que en algunos casos los subgrupos también han reiterado las mismas causas; por ejemplo, la cultura machista (2).

Cuadro 2

Consecuencias de la violencia en la relación de pareja en estudiantes universitarios

N°	Consecuencias	
	Grupo 1	Grupo 2
01	Baja autoestima; Pérdida de la autoestima	Falta de autoestima; Baja autoestima
02	Bajo rendimiento académico; Deserción académica	Bajo rendimiento académico (2)
03	Aislamiento del círculo social; Desconfianza; Traumas (miedo, aislamiento, etc.)	Aislamiento social (2); Aislamiento; Sentimiento de culpabilidad
04	Agresiones psicológicas, Agresiones físicas; Agresión física y psicológicas (lesiones, graves, mor etones, etc.)	Lesiones corporales; Depresión (2)
05	Feminicidio	Homicidio; Muerte (3); Suicidio; Suicidios; Autolesión (suicidio)
06		Problemas de salud mental; Desequilibrio emocional; Dependencia

Fuente: Elaboración propia, 2019

De los resultados descritos en el cuadro N° 2, información recabada a través de dos grupos focales, se tiene que en algunos casos los subgrupos también han reiterado las mismas consecuencias; por ejemplo, la muerte (3).

3. Propuestas de resolución al problema

Para determinar las propuestas de resolución al problema de la violencia en la relación de pareja se ha elaborado el cuadro N° 3, con información obtenida a través de los grupos focales a la unidad de análisis en estudio.

De los resultados descritos en el cuadro N° 3, información recabada a través de dos grupos focales, se tiene que mientras el grupo 1 propone programas y proyectos y las actividades correspondientes; el grupo 2 propone solo actividades, que se desarrollarían independientemente. También se proponen los temas y quienes las implementarían, desde la participación de los estudiantes, escuelas profesionales, dependencias y autoridades.

Cuadro 3

Propuestas de resolución para la prevención de la violencia en relación de pareja

N°	Propuestas de resolución para la prevención	
	Grupo 1	Grupo 2
01	Programas, proyectos, campañas, tutoría, talleres, orientación psicológica, ferias informativas, juegos didácticos, sociodramas, productos comunicacionales (spots radiales y televisivos, etc.), y otros, sobre violencia en relaciones de pareja, prevenir la violencia en relaciones de pareja, equidad de género, derechos de la mujer, autoestima; con el apoyo de Bienestar Universitario; asimismo, capacitar al personal de salud de la oficina en referencia.	Talleres (con líderes estudiantiles), teatros y sociodramas, publicaciones, ferias informativas, dramatizaciones, capacitación, empoderamiento, redes sociales, charlas, asistencia psicológica, escuelas de género, tutorías personalizadas, políticas institucionales, y otros, sobre el machismo, cultura machista, igualdad de género, autoestima, estereotipos, causas y consecuencias de la violencia en relaciones de pareja, identificar signos de violencia en una pareja, empoderamiento social y económico de la mujer, deconstrucción del machismo, mitos del amor romántico, derechos sexuales de la mujeres, feminismo; a cargo del Centro de Estudiantes, Bienestar Universitario, Escuela Profesional de Trabajo Social, la FUSCH, Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, rector de la UNSCH.

Fuente: Elaboración propia, 2019

Discusión**Víctimas de violencia física en relación de pareja en estudiantes universitarios**

En cuanto al índice de violencia física en la relación de pareja en estudiantes universitarios, los resultados descritos en la tabla N° 3 señalan que del 100 % (378) de estudiantes, el 31,5 % (119) de estudiantes, entre varones y mujeres, son víctimas de la violencia física.

Al respecto, Pazos, Oliva y Hernando (2014: 149) encuentran en estudiantes españoles de 16 a 20 años “(...) que el 40 % expuso haber ejercido la agresión física”; asimismo, que es un fenómeno que está muy presente en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes, como forma de resolver los conflictos.

Vara-Horna, López-Odar *et al.* (2016: 61), en un estudio sobre la violencia contra las mujeres, presentan como resultado un 26.9 % de estudiantes, tanto varones como mujeres, víctimas de violencia física leve.

Diversas investigaciones internacionales, según Póo y Vizcarra (2008: 82), señalan que en estudiantes universitarios el 37 % de los varones y el 35 % de muje-

res ejercieron violencia física.

Urbiola (2016: 14), citando a Rojas y Carpintero (2011), señala que no se detectan diferencias significativas en la violencia física ejercida entre estudiantes universitarios; no obstante, en el presente estudio, a nivel de género del estudiante (al 100 %), el 22,2 % (42) de varones es víctima de violencia física; mientras que en las mujeres el 40,7 % (77). De este resultado, se desprende que el mayor porcentaje de víctimas de violencia física son las mujeres, con una diferencia del 20 % con respecto a los varones.

Vara-Horna, López-Odar *et al.* (2016: 27) encuentran evidencias de alta prevalencia de violencia en mujeres universitarias. Señalan como ejemplo, tomando referencia al INEI (2016), que 7 de cada 10 mujeres en Perú sufre de violencia por parte de su pareja o expareja; alta prevalencia en Perú y en el mundo (Vargas, 2017: 50).

Víctimas de la violencia psicológica en la relación de pareja en estudiantes universitarios

En cuanto al índice de violencia psicológica en la relación de pareja en estudiantes universitarios, los resultados descritos en la tabla N.º 4 señalan que del 100 % (378) de estudiantes, el 73,3 % (277) de estudiantes, entre varones y mujeres, son víctimas de violencia psicológica.

Al respecto, García, Rodríguez y Porcel (2018: 127) sostienen que la violencia verbal-emocional, es decir la psicológica, es el subtipo de agresión más frecuente con independencia del sexo en parejas comprendidas entre los 14 y 20 años de edad.

Vara-Horna, López-Odar *et al.* (2016: 61), encuentran que la violencia de mayor prevalencia, tanto en varones como en mujeres, fueron la humillación (58.5 %) y la violencia verbal (31.9 %), al menos una vez en su relación; y que le precede a la violencia física y está a la violencia sexual.

Pazos, Oliva y Hernando (2014:154) señalan a la violencia verbal-emocional como la forma de violencia más utilizada en las relaciones de pareja en ambos sexos, siendo una práctica recíproca y normalizada en las relaciones de pareja en jóvenes, como una forma de hacer frente a los conflictos interpersonales con la pareja; siendo la bidireccionalidad más frecuente en las agresiones de tipo psicológicas (Rubio *et al.*, 2017: 136-141).

A diferencia de la violencia física, donde se observa el mayor porcentaje de violencia en las mujeres, en el presente estudio, a nivel de género del estudiante (al 100 %), el 70,9 % (134) de varones es víctima de violencia psicológica; mientras que en las mujeres el 75,7 % (143). De este resultado, se desprende que tanto los varones como las mujeres presentan un alto porcentaje como víctimas de violencia psicológica, con una diferencia del 5 %. En la misma línea, en el ámbito de Chile

se tiene que alrededor del 50 % de los encuestados reconoce haber sido víctima de violencia psicológica, al menos una vez a lo largo de su vida (Póo y Vizcarra, 2008: 82).

Con respecto a la diferencia de resultados entre el presente estudio y los estudios descritos, esta se debería a la diversidad de violencias estudiadas, la variedad de instrumentos utilizados, los tamaños y tipos de muestra, y el enfoque del tema (Urbiola, 2016: 16), género, edades, así como, realidades culturales diferentes (España, Chile, Perú, etc.).

Causas de la violencia

Con referencia a las causas descritas en el cuadro N.º 1, como una cultura machista, Soler, Barreto & González (2005), citados por Pazos, Oliva y Hernando (2014: 150), señalan como causa algunos factores de naturaleza sociocultural que ejercen su influencia mediante la transmisión de modelos diferentes de masculinidad y feminidad entre varones y mujeres. Póo y Vizcarra (2008: 82), el aprendizaje de roles de género tradicionales.

Sobre la inseguridad en la relación y dependencia emocional, los celos y la falta de comunicación, la poca autoestima y el alcoholismo, Pazos, Oliva y Hernando (2014: 149-150), encuentran también una serie de características de personalidad, como la impulsividad, la desconfianza y una baja tolerancia a la frustración, factores intrapersonales que hacen más probable la adopción de conductas violentas; así como, razones para ejercer agresiones en sus relaciones de pareja; la baja autoestima y el consumo del alcohol, como factores individuales relacionados con la violencia en relación de noviazgo; asimismo, la falta de habilidades de comunicación, baja autoestima, celos, etc. (Póo y Vizcarra, 2008: 82).

En cuanto a la formación en un ambiente violento, educación violenta, bajo nivel de educación y procedencia de familia, y trastorno de personalidad, Wolf, Crooks y Hughes (2011: 194) y Blitchtein y Reyes (2012: 35 y 36) encuentran como causas también a la experiencia o exposición previa la violencia entre sus padres o maltrato infantil; factor predictor de violencia en la juventud y en la adultez (Póo y Vizcarra (2008: 82).

Respecto al alcoholismo, Vargas (2017: 51) y Blitchtein y Reyes (2012: 35-36), sostienen que el alcohol y otras sustancias psicoactivas pueden asociarse con la conducta violenta. La mayor probabilidad de llevar a cabo agresiones físicas hacia la pareja se presenta cuanto mayor es el consumo de sustancias, aumentando entre dos y tres veces el riesgo de agresión física, en ambos sexos (Pazos, Oliva y Hernando, 2014: 156).

Consecuencias de la violencia

En cuanto a las consecuencias descritas en el cuadro N.º 2, Póo y Vizcarra (2008: 82) señalan como consecuencias el deterioro de la autoestima, bajo rendimiento académico, aislamiento, inseguridad, sentimiento de culpabilidad, trastornos depresivos; además, de incremento del riesgo de abuso de sustancias; mientras que para quienes ejercen violencia, los estudios señalan ruptura de la relación, sentimientos de vergüenza, rechazo y condena social, así como, el riesgo de ejercer violencia en futuras relaciones.

Además, entre las afectaciones se tiene “(...) elevados niveles de estrés y sufrimiento, con consecuencias más graves para las chicas que la padecen que para los chicos, implicando mayores secuelas físicas y psicoemocionales, sentimientos de tristeza, tendencia suicida, consumo de drogas y estrés postraumático” (García, Rodríguez y Porcel, 2018: 122).

Respecto a los trastornos mentales y problemas de salud mental, Vargas (2017: 49), señala que estos son frecuentes en los adolescentes, consecuentemente en los jóvenes, “los cuales pueden perdurar en la etapa adulta, si no son tratados oportuna y adecuadamente”.

Póo y Vizcarra (2011) (en Vara-Horna, López-Odar *et al.* 2016: 25), identifican también dos consecuencias: la disminución del rendimiento académico y la desconfianza en las relaciones de pareja; otros estudios, el ausentismo y el abandono de los estudios, debido al control y amenaza ejercida por los agresores.

En cuanto a la violencia contra la mujer, Vara-Horna, López-Odar *et al.* (2016: 27) sostienen que esta violencia impacta significativamente en el bienestar general y adaptación académica de agresores, agredidas y personas que la atestiguan; asimismo, en el caso del estudiantado universitario, la violencia es un factor que directa o indirectamente limita las capacidades y los recursos para el desarrollo de las competencias profesionales (Singh, 2015).

Propuestas de resolución al problema

Con referencia a las propuestas descritas en el cuadro N.º 3, programas, proyectos, campañas, talleres, etc., temas e instancias a implementar en el ámbito universitario, Soriano (2011: 96) propone trabajar en la formación y prevención de la violencia en las relaciones de pareja la inclusión de contenidos afines en el currículum formativo; el diseño de materiales para fomentar el análisis, la reflexión crítica, tomar conciencia, etc., sobre temas afines.

No obstante, estas propuestas tienen que diseñarse a partir de ciertas referencias teóricas, como la biológica, generacional, sistémica, la perspectiva de género y el modelo ecológico (Alencar, 2012: 117-118); las mismas que deberían tomarse en cuenta, dependiendo de sus respectivas limitaciones, para diseñar estrategias

metodologías para una prevención primaria.

Además, la educación en la igualdad, entre varones y mujeres, y la socialización en la resolución pacífica de conflictos son los pilares básicos sobre los que se sustentan la prevención de la violencia (Soriano, 2011: 96).

Como refiere García, Rodríguez y Porcel (2018: 127), las universidades son instituciones donde se desarrolla la docencia, la investigación y la extensión universitaria; son entornos que velan por el derecho a la libertad, la dignidad y la integridad física y emocional de la comunidad universitaria, y garantes de avance de la sociedad; por lo tanto, "(...) insta a las universidades a detectar las necesidades de salud de la comunidad universitaria promoviendo la participación de la misma en acciones que supongan la atención y la solución de sus propios problemas".

Finalmente, es frecuente asociar la violencia a personas con un bajo nivel de estudios; sin embargo, investigaciones en el ámbito internacional corroboran que el fenómeno de la violencia en las relaciones de pareja también se presenta en el contexto universitario (García, Rodríguez y Porcel, 2018: 122), y que en otros países existen "iniciativas y experiencias en universidades para prevenir este tipo de violencia en ellas" (en Soriano, 2011: 90). Por lo expuesto, es responsabilidad de la comunidad universitaria y sociedad en general velar por su formación integral: moral, psíquica y física y su libre desarrollo y bienestar (Constitución Política del Perú, 1993).

Conclusiones

Investigaciones de carácter internacional señalan que la violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios es un problema invisibilizado, un fenómeno olvidado al estudiar otras formas de violencia; asimismo, que los adolescentes y jóvenes no se reconocen como víctimas de maltrato, normalizan la violencia como estrategia para resolver sus conflictos.

La violencia en la relación de pareja es aquella agresión física, psicológica, sexual y económica; un patrón regular de conductas violentas y coercitivas orientada a intimidar y/o controlar a la pareja que se reproduce independientemente de la edad, grado de instrucción, estatus socioeconómico, lugar de residencia, etc.

En cuanto a los resultados de la violencia física y psicológica en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios, en el presente estudio, del 100 % (378) de estudiantes, el 31,5 % (119) de los estudiantes son víctimas de violencia física; y el 73,3 % (277), víctimas de violencia psicológica.

Respecto a las causas de la violencia en las relaciones de pareja, los estudiantes han identificado como causas a la cultura machista, formación en un ambiente violento, discriminación, trastorno de personalidad, baja autoestima, inseguridad en la relación y dependencia emocional, celos obsesivos y falta de comunicación,

alcoholismo, mitos del amor romántico, etc.

Con referencia a las consecuencias, han identificado la baja autoestima, bajo rendimiento académico, deserción académica, aislamiento social, sentimiento de culpabilidad, desequilibrio emocional y dependencia, agresiones psicológicas, físicas y lesiones corporales, el suicidio, el feminicidio, etc.

Sobre las propuestas para revertir el problema en cuestión, han señalado la implementación de programas, proyectos, campañas, estrategias, etc., para atender problemas particulares y temas afines, conjuntamente con la participación de la comunidad universitaria.

No obstante, el problema y las propuestas tienen que rediseñarse a partir de ciertas referencias y/o modelos teóricos, biológica, generacional, sistémica, perspectiva de género, ecológico, etc., y el contexto sociohistórico, para diseñar estrategias metodológicas de prevención primaria hacia una universidad saludable.

Referencias bibliográficas

- ALENCAR, ROBERTA Y LEONOR CANTERA (2012). “Violencia de Género en la Pareja: Una Revisión Teórica”. *Psico*. Barcelona, 2012, v. 43, n. 1, pp. 116-126.
- BOIRA, SANTIAGO, PABLO CARBAJOSA Y RAQUEL MÉNDEZ (2016). “Miedo, conformidad y silencio. La violencia en las relaciones de pareja en áreas rurales de Ecuador”. *Psychosocial Intervention*. Madrid, 2016, 25 - 9–17.
- BLITCHTEIN, DORA Y REYES, ESPERANZA (2012). “Factores asociados a violencia física reciente de pareja hacia la mujer en el Perú, 2004-2007”. *Rev Perú Med Exp Salud Pública*. Lima, 2012, 29(1):35-43.
- DELGADO, JESÚS (2017). “Violencia en las relaciones de noviazgo: una revisión de estudios cualitativos” *Apuntes de Psicología*. Colombia, 2017; Vol. 35, número 3, págs. 179-186.
- FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (UNFPA, 2018). Situación actual de las mujeres peruanas. [Cartilla]. <https://peru.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/SituacionActualMujeres.pdf?fbclid=IwAR0wcUBEZR-3Lnody0I5OPqsg1UFbDNDxBj0Kwr28W5oEOOwoaMkFD5LyFE>
- GARCÍA, MARÍA, RODRÍGUEZ, JAVIER Y ANA MARÍA PORCEL (2018). “Diseño y validación de la escala para la detección de violencia en el noviazgo en jóvenes en la Universidad de Sevilla”. *Gac Sanit*. Sevilla, 2018; 32(2): 121–128.
- JAEN, CLAUDIA *et al.* (2017). “Violencia de pareja a través de medios electrónicos en adolescentes mexicanos”. *Acta de Investigación Psicológica*. México, 2017, 7- 2593–2605.
- MAKEPEACE, JAMES (1981). “Courtship violence among college students”. *Family*

- Relations. Minnesota, 30(1), 97-102. https://digitalcommons.csbsju.edu/sociology_pubs/6/
- MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (MIMP, 2016). Violencia basada en género. Marco conceptual para las políticas públicas y la acción del Estado. <https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgcvg/mimp-marco-conceptual-violencia-basada-en-genero.pdf>
- MINISTERIO DE SALUD (MINSA, 2018). Perú: Género, salud y desarrollo. Indicadores Básicos 2018. Dirección General de Intervenciones Estratégicas en Salud. Dirección de Promoción de la Salud. Lima. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4656.pdf?fbclid=IwAR3OIerRMomK9rqCqMXyhr998sHxOkQHZrxmo-CUVy-pXCWuBd82K0Fasm4>
- MOHAMED, LAILA, HERRERA, LUCÍA Y CARRACEDO, SANDRA (2014). “Violencia de pareja en jóvenes estudiantes universitarios de diferente origen cultural. Revista de Educação e Humanidades. España, 2014; 5, marzo, 223-236.
- MUÑOZ, JOSÉ Y ECHEBURÚA, ENRIQUE (2016). “Diferentes modalidades de violencia en la relación de pareja: implicaciones para la evaluación psicológica forense en el contexto legal español”. Anuario de Psicología Jurídica. Madrid, 2016, 26, 2–12.
- NACIONES UNIDAS (2019). Resolución 48/104 Asamblea General Naciones Unidas. Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- OBSERVATORIO NACIONAL DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES Y LOS INTEGRANTES DEL GRUPO FAMILIAR (OBSERVATORIO VIOLENCIA, 2019). Informe y actúa. <https://observatorioviolencia.pe/>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS, 2013). Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. En colaboración con la Escuela de Higiene y Medicina Tropical de Londres y el Consejo de Investigación Médica de Sudáfrica.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD Y ESCUELA DE HIGIENE Y MEDICINA TROPICAL DE LONDRES (OMS y LSHTM, 2011). Prevención de la violencia sexual y violencia infligida por la pareja contra las mujeres: qué hacer y cómo obtener evidencias. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, 2011.
- PAZOS, MARÍA, OLIVA, ALFREDO Y HERNANDO, ÁNGEL (2014). “Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes”. Rev Latinoam Psicol. Sevilla, 2014; 46(3):148-159.

- PÓO, ANA MARÍA Y VIZCARRA, BEATRIZ (2008). *Violencia de Pareja en Jóvenes Universitarios*. *Terapia psicológica*. Chile, 2008, Vol. 26, N°1, 81–88.
- RUBIO, FERNANDO *et al.* (2017). “Prevalencia de la violencia en el noviazgo: una revisión sistemática”. *Psychologist Paper*. España, 2017. Vol. 38(2), pp. 135-147.
- SANDOVAL, LUIS *et al.* (2017). “Violencia de pareja: tipo y riesgos en usuarias de atención primaria de salud en Cancún, Quintana Roo, México”. *Atención Primaria*. México, 2017; 49(8): 465-472.
- SANHUEZA, TATIANA (2016). “Violencia en las relaciones amorosas y violencia conyugal: convergencias y divergencias. Reflexiones para un debate”. *Última Década*. Chile, 2016; núm. 44, julio, pp. 133-167.
- SORIANO, ANDRÉS (2011). “La violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios. Propuestas educativas”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Sevilla, 2011, núm. 18, pp. 87-97.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA (UNSCH, 2017). *Estudiantes matriculados en el año académico*. Oficina General de Informática y Sistemas de la UNSCH.
- URBIOLA, KOLDO (2016). *Estudio de prevalencia en la pareja de jóvenes estudiantes de ESPA y propuestas educativas para su prevención*. Trabajo de fin de máster. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación.
- VARA-HORNA, ALFREDO, LÓPEZ-ODAR, DENNIS, *et al.* (2016). *La violencia contra las mujeres en las universidades peruanas. Prevalencia e impacto en la productividad académica en las facultades de ciencias empresariales e ingeniería*. Lima: GIZ&USMO.
- VARGAS, HORACIO (2017). “Violencia contra la mujer infligida por su pareja y su relación con la salud mental de los hijos adolescentes”. *Rev Med Hered*, Lima, 2017, vol.28 N° 1, 48-58.
- WOLFE, DAVID, CROOKS, CLAIRE Y HUGHES, RAYMOND (2011). “La Cuarta R: Un Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Pareja en la Adolescencia”. *Psychosocial Intervention*. Madrid, 2011, Vol. 20, N° 2, pp. 193-200.

LA INTERACCIÓN PEDAGÓGICA DESDE UN ABORDAJE CRÍTICO-REFLEXIVO

Tanya Taype Castillo / Eduardo Vidal Soto

Universidad Peruana
Cayetano Heredia (Perú)
tanya.taype@upch.pe
eduardo.vidal@upch.pe

Introducción

La relación docente estudiante es considerada un elemento fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, habiendo sido analizada desde diversas posturas teóricas. Esta relación implica procesos de cambio que son expresadas en los objetivos pedagógicos vinculados con los aprendizajes de los estudiantes, aunque no se reconoce los cambios del docente y los cambios pueden referir al dominio de competencias. Las formas como se alcanzan tales objetivos varían según el centro de atención del docente sobre el método y su énfasis en el objeto y/o sujeto del hecho educativo, como del proceso inmerso en él.

Reflexionaremos aquí sobre la interacción pedagógica que se produce en un espacio pedagógico como el aula en la que destacamos las intersubjetividades que se despliegan en el acto pedagógico que sigue una pedagogía crítico-participativa. En ella, se asume que el poder está en ambos sujetos del proceso educativo siendo el cambio, la transformación, su principal característica. Por ello, haremos énfasis en aquel sujeto social que es capaz de: asumir una conciencia crítica como ética, reconocer la diversidad y la complejidad de los factores culturales que median

la información (Marciales, 2015) y el conocimiento, como la relevancia de las interacciones entre estudiantes y docentes cuando se pretende un cambio. Punto aparte merece los alcances de este proceso en otros ámbitos en el que puede darse la reproducción social de lo vigente o cambios en sí, y que pueden significar la mejora de las propias prácticas y de los elementos estructurantes del sistema en el que se encuentre el estudiante, la persona.

Por estas consideraciones, el objetivo del artículo es comprender la complejidad de las interacciones de estudiantes y docentes, a partir del análisis teórico del proceso pedagógico y de las reflexiones de los autores sobre sus vivencias en el aula que siguen un abordaje crítico-participativo.

1. Interacciones e intersubjetividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En las formas cómo se “enseña” y se “aprende” se dinamiza la interacción de los actores (Ibáñez, 2011) siendo este reflejo del marco ideológico (Morín, 1999) y la estructura social, que a su vez tiene la posibilidad de transformarse. La tensión, el conflicto que se produce entre los actores está dado por los significados que emite lo social a la educación (Souto, 1993) y por cómo esta reproduce lo establecido o se transforma en un sentido también social, incluida en ella a las personas.

Concebimos que el proceso de enseñanza-aprendizaje implica un acto pedagógico, siendo entendido este en términos de Souto (1993) “como el encuentro, la relación” y la interacción del docente con los estudiantes. Concepto que al ser implementado en la educación universitaria puede ser visto en dos dimensiones o formas de cómo llevarlas adelante: a) un acto pedagógico-técnico, propio de las ciencias de la educación y de alto desarrollo técnico e instrumental, o como b) un acto pedagógico-humanizante, con intencionalidad de retorno al sentido humano y social de la/s persona/s en el proceso educativo. En el primero se haría un uso predominante de las técnicas para el logro de competencias profesionales (Quintana, 2009), en cuyo proceso los sujetos se constituyen en objeto de tales tecnologías, incluido los docentes. Por ello, planteamos la humanización del acto pedagógico, considerando el contexto de desarrollo científico universitario.

Con todo, el desarrollo técnico y el logro de competencias quedan sujetos a la voluntad de las personas para asumirlas, adaptarse, mantenerlas o cambiarlas. Esta acción decisional siendo autónoma, estaría nuevamente abatida por el poder del docente, cuyo control final estará mediado por la alineación a un estándar preestablecido en sílabo y el plan de estudios.

En esa decisión, la tensión está presente en el estudiante, como en el docente, que de responder a un modelo pedagógico diferente al hegemónico también resistirá (Giroux, 1999) serán deconstruidas y/o reconstruidos o se abatirán frente a lo instituido. Los significados que se producen de esas interrelaciones docente y estudiantes son intersubjetivos (Schutz en Hernández, 2007) y no expresan sino

el conflicto que surge de las relaciones sociales en el aula como producto de la reflexión y criticidad. Las intersubjetividades, siendo mediadas por el conocimiento científico en la enseñanza de un curso de investigación cualitativa.

Una segunda tensión entre lo que dice la teoría y las experiencias de los estudiantes y los docentes, las que traen y emergen en el aula como resultado del método pedagógico, adquieren valor por los significados e interpretaciones que se hacen de las experiencias (Bennet, 1980 en Giroux, 1999). Esto implica la posibilidad de ver lo educativo como acontecimiento, como un *desenlace de, como una respuesta (siempre inesperada)* futura (Skliar, 2007), como un devenir.

Para Granda (2000), el devenir implica “meterse” en el evento”, en el hecho en sí “para así pasar de lo dado -lo establecido, lo determinado- a lo dándose, al devenir¹(en términos de Deleuze, 1997)” y a todas las posibilidades que tienen los sujetos educativos como futuro. Desde el devenir un ser humano participa en procesos sociales compartidos en los cuales emergen significados, sentidos, coordinaciones y conflictos (Schnitman, 1994: 27), esto implica un abordaje relacional e intencional de lo que acontece en el aula. Lo cual implica dejar la intencionalidad educativa (Skliar, 2007) de cumplimiento como un acto heredado, por la revisión de todo lo que les acontece a las personas y que les puede significar cambios. Esto es, como producto de un proceso relacional, no solo de reconocimiento de la existencia del “otro” (estudiante o docente) o de identificarse con él/ella, sino en el reconocimiento de sus devenires y en la posibilidad de la construcción conjunta de acontecimientos colectivos, en este caso el pedagógico. Las intersubjetividades emergen en este proceso y superan las individuales y el direccionamiento de un actor con el poder heredado.

2. Poder, participación y criticidad en la problematización del acto pedagógico

La creación de un espacio participativo en el aula para expresar abiertamente las ideas en una relación que pretende un aprendizaje sin direccionamientos específicos, resulta de difícil concreción. Los silencios, las expresiones verbales y las interacciones que surgen en el aula, podríamos decir que se dan desde el poder. Sin embargo, Rovere (2013) propone una aclaración sobre Foucault que puede servir para aclarar esta abstracción: Foucault declaraba a mí no me interesa el po-

¹ “Pensamos demasiado en términos de historia, personal o universal, pero los devenires pertenecen a la geografía, son orientaciones, direcciones, entradas y salidas. Hay un devenir, mujer que no se confunde con las mujeres, su pasado y su futuro, y las mujeres deben entrar en él para poder escapar a su pasado y su futuro, a su historia” (Deleuze, 1997: 6). Ocurre como en los pájaros de Mozart: hay un devenir-pájaro en esa música, pero ligado a un devenir- música del pájaro, formando los dos un único devenir, un solo bloque, una evolución a-paralela; no un intercambio, sino una confidencia sin interlocutor posible, como dice un comentarador de Mozart -en resumen una conversación-.

der, me interesa el sujeto, pero pronto comprendí que el sujeto es producido por el poder. Los sujetos, interaccional y transaccionalmente, se posicionarían en una relación pedagógica de poder en un momento histórico que estaría respondiendo a un mandato societal (docente que sabe, estudiante que aprende), a través de la institución educación, expresada empíricamente en las organizaciones educativas, en este caso la universidad.

En términos de participación en el proceso enseñanza-aprendizaje desde el poder y su relación con el sujeto, el reconocimiento de las partes, de su lugar en la relación podría explicitar un modelo de participación necesariamente subordinada de parte de los sujetos, tanto de parte del profesor como del estudiante. En ese sentido, es necesario el reconocimiento de legitimidad del modelo pedagógico educativo societal y sus expresiones organizaciones macrosociales de parte de los sujetos individuales y sujetos colectivos en la sociedad. ¿Es inexorable ser sujetos subordinados, sujetos sujetados, sujetos reprimidos?

La criticidad, como resultado subsecuente al acto participativo, también encuentra barreras en su explicitación en el aula y en el ámbito laboral, tanto por el docente como por los estudiantes. Por esta causa, nos preguntarnos: ¿las estructuras determinan, producen a las personas?, ¿las personas producen las estructuras?, ¿quién/qué tiene capacidad de “negarse”?, ¿en el enfoque de las estructuras (enfoque estructural) hay sujetos u objetos? Desde la práctica educativa y laboral pareciera que ambas posturas están presentes, en la estructural nos determinarían como sujetos-objeto, por la asignación de funciones a cumplir y en tiempos y cantidad específica a producir. Aunque, por nuestra autonomía, en un momento determinado, optamos por asumir una “postura”, incluso diferente a la hegemónica, pudiendo iniciar procesos de cambio individuales como colectivos. Procesos en los que el acto técnico (educativo, laboral) y humano podrían interactuar como una unidad, si estos se realizaran en tiempos de mayor duración que una asignatura o como parte de una forma de gestionar el trabajo, incluso la investigación. Pareciera que los significados de participación y criticidad surgen como estrechamente vinculados: la participación convoca la criticidad y el ser crítico implica colaboración, participación.

3. Hacia una articulación metodológica y teórico-referencial para la comprensión de la intersubjetividad en la interacción docente-estudiante

Comprender las intersubjetividades en la interacción del docente y los estudiantes, en un contexto de enseñanza-aprendizaje crítico de la investigación cualitativa, tiene que ver con la revisión de las experiencias y del conocimiento de los actores involucrados en una nueva perspectiva metodológica. Por ello, este primer análisis más teórico que testimonial, se asume como perspectiva teórica referencial y que se iniciará desde los investigadores, a través de la pregunta: ¿por qué pensar

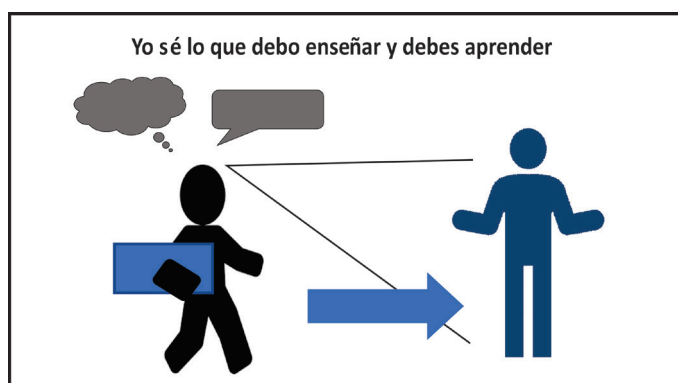
la enseñanza–aprendizaje como compleja en una pedagogía crítica?

La pedagogía crítica plantea a la educación como un “acto político” y transformador del docente (Gramsci, 1981) y también del estudiante en y desde la práctica. Postura asumida en lo académico y profesional por los autores, que implicó una (re)forma alternativa en lo académico de ver, pensar en, expresar, accionar con y conocer nuestro sujeto/objeto disciplinario. Hecho que llevó a: 1) cambiar la naturaleza de la relación con los estudiantes sujeto-objeto de las profesiones; y 2) descubrir, explicitar, repensar la dimensión pedagógica del quehacer docente.

En ese sentido, se dio un salto pragmático al asumir que esa (re)forma alternativa de práctica profesional podría ejercerse en la práctica docente, porque obviábamos el momento del encuentro de las partes y las expectativas que el otro (el estudiante) tiene acerca del docente. Se planteó una propuesta de enseñanza-aprendizaje mediante momentos, el primero en que los estudiantes cuestionen el rol estereotipado del docente como productor y transmisor del conocimiento.

Figura 1

Docente como sujeto y estudiante como objeto de la enseñanza



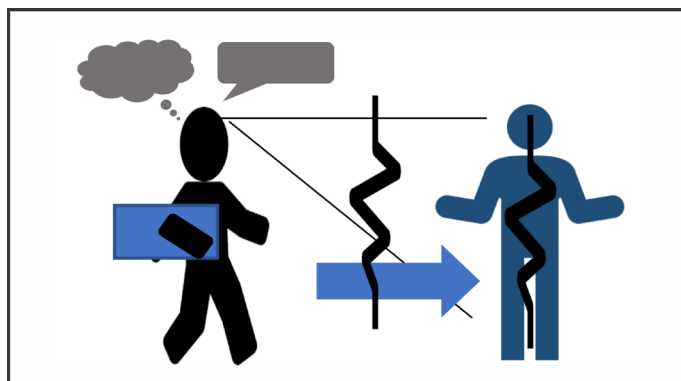
Un problema fundamental es la necesidad que los estudiantes realicen un quiebre, una fractura personal para explicitar la falla estructural² que los lleve a legitimar el rol estereotipado del docente en el modelo pedagógico propuesto en la figura 1. Es decir, el estudiante o el objeto de la enseñanza tienen necesariamente que hacer un “crack”³ personal que, también, tendría una expresión a nivel relacional y de propuesta de enseñanza (modelo pedagógico).

2 Falla estructural pensada analógicamente como falla geológica que puede pasar desapercibida hasta que las condiciones geológicas llevan a movimientos y reposicionamientos internos (temblores y terremotos).

3 Crack: quiebre, rompimiento, fractura. En una charla, así lo explicitó Mario Rovere y nos parece eficaz para transmitir el sentido.

Figura 2

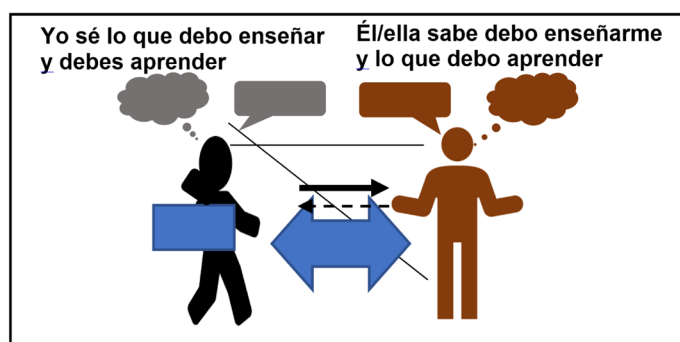
Explicitación de la falla estructural por niveles: nivel individual, relacional y de la propuesta de enseñanza (modelo pedagógico)



El “crack” (figura 2) se forma a partir de la práctica docente y no solamente de la práctica profesional o de los contenidos, como podría pasar también en los estudiantes. Parecería, entonces, que la acción pedagógica informa y transforma el pensamiento pedagógico en la práctica y, si bien el “crack” se puede dar en el individuo, necesariamente también se tiene que abstraer relacional y dialógicamente dado que los sujetos son sujetos posicionados⁴. Es decir, que el proceso individual inicial en la interacción con el otro, el estudiante, se convierte en relacional dado que se genera en procesos dialógicos.

Figura 3

El estudiante se adhiere a la propuesta de enseñanza y al control del docente; participa funcional y subordinadamente



⁴ La noción de sujeto posicionado por las interacciones que se producen en el aula. Sin embargo, el estudiante es también un sujeto sujetado porque la acción, el momento, el acontecimiento pedagógico es interaccional y transaccional.

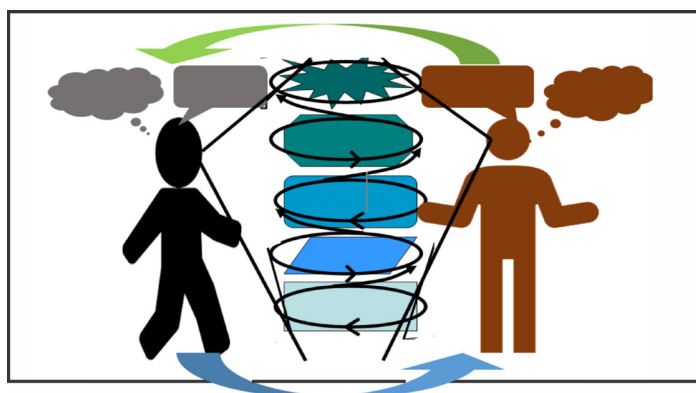
El tránsito de objeto a sujeto de enseñanza–aprendizaje se expresaría diferenciadamente en los estudiantes. Pudiendo surgir estudiantes que “encajan” y “quieren encajar” en la propuesta de enseñanza pasiva (figura 1), pudiendo haber otros que, si bien no son pasivos absolutos, legitiman la propuesta de enseñanza por asumir acríticamente la misma y la legitiman participando subordinadamente.

Desde el docente inserto en un momento dado, el tipo de relación que se establece parecería ver al estudiante, ante el “crack” inicial que este hace, sin ver a la persona, sino que sigue viendo el sílabo y un recipiente donde colocar contenidos de enseñanza.

Considerando el posicionamiento de los sujetos y el análisis interaccional, y el preguntarnos sobre aquello que llevamos al aula y que esperan los estudiantes llevarse del aula: el sílabo, los contenidos del curso, las referencias bibliográficas y las competencias de investigación en un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico, la intención de la experiencia en el aula fue la de poner en discusión lo antes mencionado, empezando por el sílabo que representa la organización de aquello que se quiere enseñar/aprender, como se trata aquí de ir relativizando el poder que representa aquello que llevamos bajo el brazo (ver figuras 1-3).

Figura 4

Las “cosas” se (re)definen en la (inter)acción de enseñanza/aprendizaje: centralidad en el acontecimiento



La propuesta de base que trae el docente (figura 4) muestra que ¿el estudiante de postgrado, viene o no con una propuesta base o primaria? Dada la argumentación anterior, la respuesta es sí y no. Por un lado, el sistema de enseñanza-aprendizaje está configurado para que el docente elabore la propuesta en términos de administración del programa académico de postgrado y en términos técnico-social educativo: el estudiante pase por las actividades e insumos educativos del docente, del sistema, donde las partes asumen los roles. La pregunta es entonces: ¿a quién

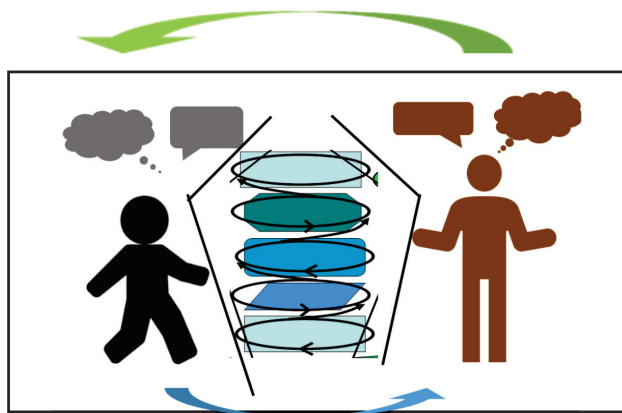
enseño?, ¿quién me enseña? Por otro lado, las partes pueden hacer “crack” frente a cómo enseñamos y aprendemos antes o durante el acontecimiento de enseñanza–aprendizaje. Por lo tanto, nos encontraríamos en la tensión entre la predictibilidad sistémica (lo dado) y contingencialidad del acontecimiento (lo dándose).

Problematizada la propuesta de base o primaria, esta podría pasar por diferentes giros hermenéuticos o interpretativos de la actuación en el aula (figura 4). Y, si bien las figuras problematizan la relación docente–estudiante, los diferentes giros interpretativos sobre las temáticas específicas del curso podrían explicitar el hecho de que los estudiantes pueden tener experiencias internamente diferenciables por su ser y quehacer profesional (medicina, enfermería, obstetricia, psicología, etc.) con giros interpretativos específicos. Entonces, la experiencia en el aula ya no es solamente la del estudiante o grupo de estudiantes con el docente, sino la del sujeto en el grupo de estudiantes (tensión sujeto grupal-sujeto individual) con el docente.

El punto de partida (figura 4) del proceso interpretativo relacional es el docente y el estudiante (dirección de las flechas azul y verde). Entonces, ¿el proceso interaccional es efectivamente interpretativo relacional si el punto de partida es uno, ya sea el docente o el estudiante?

Figura 5

Las “cosas” se (re)definen en la (inter)acción de enseñanza/aprendizaje: centralidad en el acontecimiento y en el otro relacional



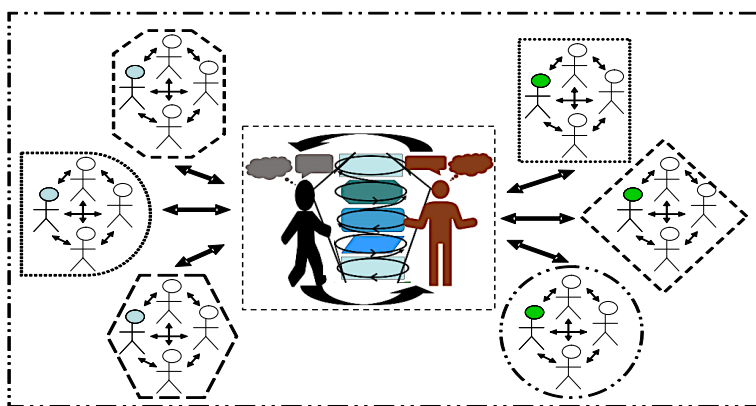
En el acto pedagógico, el estudiante está en el docente e, inmediatamente, el docente en el estudiante (figura 5) que por la acción dialogante y mediante giros hermenéuticos o interpretativos es que la interacción se reafirma, como se explicitarían las resistencias en dicho encuentro educativo (enseñanza–aprendizaje). Ricoeur (1992) propone “el otro en cada uno”, diferenciando la identidad–idem (*idem*-identity) de la identidad–ipse (*ipse*-identity). La primera es entendi-

da como *mismidad* (sameness), identidad permanente e invariante, y la segunda como *selfhood*, identidad reflexiva y construida continuamente con la alteridad, “el otro”. Esto es pertinente en este (auto) análisis, por los estudiantes que llegan al postgrado y las experiencias que se manifiestan en el aula.

Si bien la manifestación de las experiencias durante la enseñanza-aprendizaje puede tener un fin descriptivo para ejemplificar algo dicho por el docente o por el estudiante, la manifestación de la experiencia puede explicitar, también, al aula como un espacio artificial en la que interaccionan las partes, docentes y estudiantes, pero que en realidad tiene el potencial de complejizar esa interacción con aquellas que ocurren o han ocurrido en otros espacios (contextos) tanto del lado del docente como del estudiante. En ese sentido, los sujetos traen al aula lo que les ocurre, les ha ocurrido y dónde les ocurre o ha ocurrido; son sujetos con historia y con historias que contar. Por lo tanto, este (auto) análisis no solamente es interaccional sino, también, transaccional.

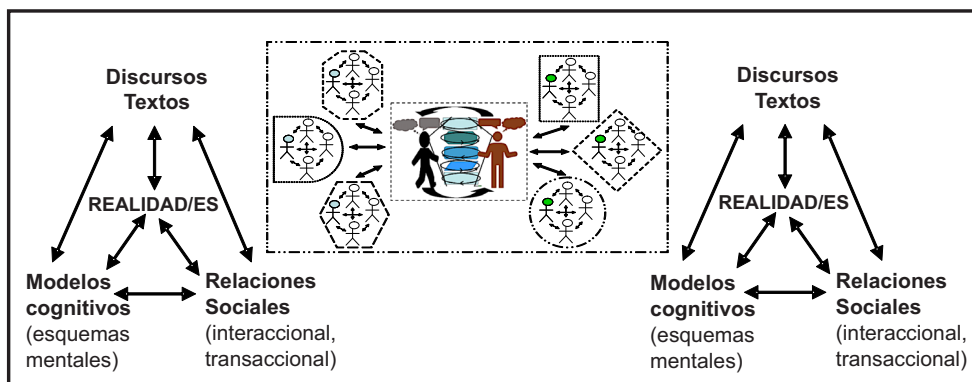
Figura 6

Las “cosas” se (re)definen NO SOLAMENTE en la (inter)acción de enseñanza/aprendizaje sino también en los otros espacios en los que los sujetos viven/trabajan y tienen/hacen sus experiencias en el tiempo (sujetos con historia)



Otra dimensión de este proceso de enseñanza-aprendizaje crítico es la ideológico-cultural (figura 7). La utilización de diferentes dispositivos educativos como bibliografía, película o video que pueden pertenecer a otra corriente filosófica, epistemológica, política o social, generalmente, pueden llevar a los sujetos a posicionarse, respectivamente, y explicitarlo o no, dependiendo de la dinámica en el aula. Esto mostraría la existencia implícita o explícita de un marco ideológico cultural, dada la composición heterogénea del grupo de postgrado.

Figura 7
 Marco ideológico-cultural – los sujetos, sus textos y discursos,
 modelos cognitivos, relaciones sociales y realidad(es)



Finalmente, esta abstracción debe ser pensada relacional y dialógicamente y se podría sustentar en el “principio dialógico” de Morín (1998: 109) que es: definido como la asociación compleja (complementaria–concurrente–antagónica) de instancias necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado. A su vez, dada la composición heterogénea del grupo, se considera la noción “dialógica cultural” de Morín (1999): la primera condición de una dialógica cultural es la pluralidad/diversidad de los puntos de vista. Esta diversidad es potencial en todas partes: toda sociedad comporta individuos genética, intelectual, psicológica y afectivamente muy diversos, y por tanto aptos para tener puntos de vista muy variados. En ese sentido, la dialógica cultural se podría dar entre los estudiantes y entre el docente y los estudiantes.

Conclusiones

El proceso de enseñanza-aprendizaje implica un acto pedagógico y un acto humano, quedando en la voluntad de las personas asumirlas, adaptarse, mantenerlas o cambiarlas. Ello implica asumir el acto pedagógico como un acontecimiento en el que sería posible superar las individuales y el direccionamiento de un actor con poder como el docente, quedando pendiente si ¿es inexorable ser sujetos subordinados, sujetos sujetados, sujetos reprimidos? También, las barreras estructurales nos determinarían como sujetos-objeto, estando en la reflexión crítica la posibilidad de comprender lo que acontece y en la autonomía individual y/o colectiva la posibilidad de cambiar.

La complejidad y las tensiones que emergen de la praxis para concretar y decidir tomar posición sobre la concepción pedagógica pasa por reconocer las historias, el marco “ideológico cultural”, los diversos contextos de los estudiantes y

los docentes y en ella las intersubjetividades que emergen en el aula. Son estos elementos que cada sujeto trae los que entran en tensión, por la predictibilidad sistémica (lo dado) y contingencialidad del acontecimiento (lo dándose). En el proceso ocurren giros hermenéuticos e interpretativos de lo que acontece en el aula y en interrelación con los “otros”, surgiendo entonces el diálogo y también las resistencias.

Referencias bibliográficas

- COUZENS HOY, D. (2005) *Critical resistance. From poststructuralism to post-critique*. Cambridge: The MIT Press.
- DELEUZE, G. Y PARNET, C. (1997) *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos (S.G.E.).
- GRAMSCI, A. (1981). *Cuadernos desde la cárcel*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- GIROUX H. (1999) *Teoría y resistencia en educación*. España: Siglo veintiuno editores.
- HERNÁNDEZ Y. Y GALINDO R. (2007) El concepto de intersubjetividad. *Espacios Públicos*, vol. 10, núm. 20, pp. 228–240 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.
- IBÁÑEZ-SALGADO, N. (2011) Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*, 14(3): 457-474. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=83422605002>
- MARCIALES G., BARBOSA J. & CASTAÑEDA H. (2015). Desarrollo de competencias informacionales en contextos universitarios: enfoques, modelos y estrategias de intervención. *Investigación Bibliotecológica*, 29(65): 39-72. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v29n65/v29n65a3.pdf>
- MORIN, E. (1998) *El Método: Las Ideas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MORIN, E. (1999) *El Método: El Conocimiento del Conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- RICOEUR, P. (1992) *Oneself as Another*. Chicago: University of Chicago Press.
- ROVERE, M. La pediatría y la construcción social de la infancia. Portal de educación permanente de pediatría. 15 marzo, 2013. <http://www.ms.gba.gov.ar/sitios/pediatria/la-pediatria-y-la-construccion-social-de-la-infancia/>
- SCHNITMAN, D. F. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- SOUTO, MARTHA (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y

Dávila. Recuperado de: <http://edufismatanzadocumentos.blogspot.com/2012/07/souto-marta-hacia-una-didactica-de-lo.html>

PETERSEN, A. Y R. BUNTON, Eds. (1997) *Foucault. Health and medicine*. New York: Routledge.

QUINTANA J. M. (2009) Propuesta de una Pedagogía Humanista. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXVII, no 243, pp. 209–230. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2009/01/243-01.pdf>

LA INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Yolanda Ramírez Villacorta

Universidad Nacional Mayor
de San Marcos (Perú)
yolanda.ramirez.v@gmail.com

Diversidad cultural en el mundo actual

En el nuevo siglo en el que vivimos tenemos más conciencia de la diversidad de las sociedades que compartimos el mismo planeta, porque es imposible negar, por el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, la existencia de una diversidad de modos de vida, de pensar, sentir y actuar, que son las respuestas para satisfacer las necesidades fisiológicas, biológicas, sociales y espirituales.

Esa conciencia de la diversidad no siempre está articulada con la práctica de valores que permitan una convivencia basada en el respeto, la tolerancia, la armonía y, menos aún, con el diálogo entre culturas diferentes. Por el contrario, encontramos que, en países como el nuestro, con una gran diversidad sociocultural, se ha afianzado y naturalizado la discriminación étnico-cultural, que es parte de nuestra traumática herencia colonial que ha enseñado al mestizo, heredero de Europa a través de España, que es superior; mientras que lo autóctono y nativo es feo y atrasado; lo cual nos lleva a vivir en permanentes conflictos socioculturales en el marco de injusticia, inequidad y exclusión.

La educación, en sus diferentes niveles, ha reproducido la visión racista de nuestro país y poco ha contribuido a una verdadera relación armónica con los identificados como indios, ubicados en la región andina, sumándose a ellos, en

la década de los 70, los nativos amazónicos. A esos indígenas no se les reconocía inteligencia, no se valoraba los miles de años que tienen de conocimientos sobre la naturaleza y las tecnologías desarrolladas para aprovechar los recursos naturales sin depredación; menos aún sus valores de vida y sus prácticas democráticas de gobernanza.

En este sentido, apostamos por la interculturalidad como la real posibilidad de entablar el diálogo cultural para la convivencia armónica y democrática en el país y en nuestras relaciones con el entorno internacional. La interculturalidad se aprende, por eso es eje transversal en la educación básica; sin embargo, en el ámbito universitario aún requiere ser incorporada en el plan de estudios y en la vida universitaria, en general.

La interculturalidad: nuevo modo de vida en la sociedad actual, la universidad y la formación universitaria

Vargas Aduño y Méndez Puga (2012) reflexionan sobre lo que caracteriza a la sociedad en este siglo: El mundo actual, regido por el pensamiento globalizado, está ocasionando crisis sociales que tienen que ver con una manera de entender y priorizar los valores: siendo el dinero el mayor valor a obtener, no importan los medios que se utilicen para alcanzarlo. Por ende, los países, las empresas transnacionales y otros grupos de poder, no tienen empacho en generar guerras, en aniquilar pueblos, en inducir niños y jóvenes a la drogadicción, por citar algunos ejemplos; puesto que la meta es “obtener mercados” e incrementar sus ganancias.

Ante esta situación, nos plantean que la comunidad académica debe asumir la responsabilidad de reorientar el pensamiento de la sociedad y desarrollar las condiciones para generar nuevas condiciones que posibiliten el beneficio para todos y no solo para los poderosos. La vía para lograrlo, nos dicen, está en la interculturalidad.

Catherine Walsh (2001), expresa que en América Latina y en la región andina, en particular, hay necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural.

En el caso de Perú, lo que encontramos es una gran diversidad cultural-lingüística, pero vista como obstáculo para el desarrollo y que genera relaciones problemáticas porque la estructura jerarquizada de nuestra sociedad nos ha dividido, básicamente, en los extremos de dominantes y dominados, siendo estos últimos los pueblos indígenas andinos y amazónicos, los pobladores rurales y todos aquellos cuya lengua materna no es el castellano. Las relaciones inter-culturas son

injustas, desiguales, discriminatorias y excluyentes de todos los originarios de este país. En esto, tiene mucho que ver la herencia de nuestro pasado colonial que nos dejó la visión de “fealdad” y de “atraso” de lo originario y autóctono, percepción deformada de lo que realmente es una riqueza no valorada y “congelada” de nuestro país.

Este reconocimiento debe ser el catalizador del mundo académico para que, desde sus funciones de investigación y de formación de profesionales e intelectuales de la sociedad, oriente una nueva perspectiva de vida, con nuevos valores para la convivencia y que revalore los saberes ancestrales de los pueblos indígenas. Y aquí coincidimos con las autoras, arriba mencionadas, en que la incorporación de la interculturalidad en nuestra vida cotidiana y académica hará posible el cambio y el desarrollo de una cultura de paz.

La interculturalidad, **como concepto de vida y convivencia**, es la que hace posible que desarrollemos nuevos valores para lograr una mejor calidad de vida, dado que se trata de aprender a reconocer y valorar lo distinto, diverso o diferente, no sin ser críticos de ello; al mismo tiempo que practicamos también la autocrítica de lo que nos es propio.

Este nuevo modo de vivir y de conducirnos en las sociedades pluriculturales y multilingües, así como relacionarnos con todo tipo de sociedades del mundo, nos lleva a un proceso de comunicación que se basa en un nuevo tipo de diálogo: el **diálogo intercultural**, que es la base para la gestión de conflictos socioculturales, logrando soluciones, con justicia y equidad que favorecen a todos los que establecen el contacto cultural con el objetivo común de mejorar las condiciones de vida social, económica y política.

La interculturalidad, conceptualizada como un nuevo modo de vida en todo el mundo; así como, un proceso de comunicación entre diversos y diferentes, nos obliga a tener que desarrollar nuevas competencias a nivel intra e interpersonal, de valoración interna y social sobre lo que significa vivir en una sociedad altamente diversa culturalmente, por origen, y que se diversifica aún más por la globalización que ha puesto en contacto a todos los países del mundo. Ahora se da la movilización de las personas, quienes se trasladan a otras realidades geográficas y socioculturales, pero llevando sus “maletas culturales”. Cuando estas personas migran individual o familiarmente, suelen asimilarse a la nueva cultura; pero, cuando lo hacen masivamente, muchas veces bajo circunstancias obligadas (desplazados), el proceso de asimilación se complejiza y se vuelven un grupo más dentro de la diversidad cultural del país, o de la misma sociedad, que los recibe (Ramírez Villacorta, 2018).

En el marco de las relaciones entre culturas, que generalmente han estado, o están, marcadas por la desigualdad y el conflicto, la Interculturalidad debe ser entendida como el **diálogo crítico entre culturas** para enriquecerse mutuamente

y aportar al desarrollo propio y al de la humanidad.

En el contexto descrito, las personas estamos obligadas a ser interculturales y esto es un proceso de aprendizaje. Se requiere el desarrollo de nuevas actitudes, valores, aptitudes, conductas, comportamientos; por tanto, se presentan dos nuevas necesidades educativas a nivel de las personas:

- Una, prepararse para desenvolverse en la diversidad cultural interna del país, de la sociedad de la que se forma parte, para desterrar prejuicios y estereotipos negativos que conllevan a la discriminación de los diferentes grupos étnicos con los que se convive. La interculturalidad es para todos (no solo indígenas) y para todas las instituciones (no solo educativas).
- Otra, prepararse para tener una conducta intercultural con las personas que provienen de toda la diversidad cultural del mundo, sin caer en actitudes extremas de xenofobia o de sometimiento, por ideas erradas de superioridad o inferioridad (esta última por nuestro trauma colonial).

En ambos casos, el proceso de aprendizaje podrá ser natural como parte de la socialización de las personas o planificado, es decir, formalmente y es indispensable contar con docentes que han incorporado la interculturalidad en su propia axiología de vida.

Para aprender a ser personas interculturales, consideramos importante repasar las concepciones más críticas sobre los enfoques con los que se ha venido definiendo interculturalidad. Veamos:

Luis Enrique López (2006: 17) escribe que: La interculturalidad es la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural que caracteriza a sociedades pluriétnicas [como las latinoamericanas] marcadas por el discrimen (sic) producto del pasado colonial, así como la clara toma de posición frente a las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no-indígenas.

En este párrafo, encontramos que la interculturalidad se refiere a:

- Uno: la asimetría, la discriminación y el racismo que aún están presentes en las relaciones entre indígenas y no-indígenas; así como, también a la visión que los sectores hegemónicos tienen del Estado nación, de la cultura y la lengua, que critica. En este caso, la interculturalidad se constituye en una propuesta contra esa visión hegemónica, y en la estrategia para construir un proyecto nacional democrático.
- Dos: el manejo de las situaciones conflictivas que se presentan en las relaciones interétnicas, en las que la interculturalidad aporta a lograr el diálogo que lleve a construir consensos entre posiciones y puntos de vista particulares. La dificultad para esto está en que nuestra sociedad, como todas las de Latinoamérica, se caracteriza por la jerarquización del poder.

Para García Canclini (2004), el concepto de interculturalidad es la capacidad de reconocer las diferencias y desarrollar una actitud de respeto hacia las diversas culturas, lo que se logra por los siguientes principios: la aceptación de la alteridad, la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el abandono del autoritarismo mediante la construcción de una relación dialógica entre los distintos actores; el fomento de la comunicación y la flexibilidad en las relaciones sociales entre el mundo occidental y los pueblos indígenas.

Catherine Walsh (2010) analiza la evolución de las acepciones/perspectivas que se han ido dando al concepto de interculturalidad, que es interesante conocer porque nos permite entender que, según la perspectiva que asumamos, nuestro accionar (conductas y relaciones entre culturas) favorecerá o no la superación de las desigualdades y la hegemonía de poder que marcan nuestra sociedad. Esas perspectivas son:

- La primera perspectiva, es la que denomina “relacional”, dado que interculturalidad hace referencia, de la forma más básica y general, al contacto e intercambio entre culturas, a nivel de personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones distintas, casi sin identificar si se dan en condiciones de igualdad o desigualdad. Quedarnos con esta perspectiva es asumir que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y no indígenas. Sin embargo, plantea que el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación.
- La segunda perspectiva de interculturalidad la denomina “funcional”, que se basa en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, siendo la meta lograr que todas las culturas estén incluidas en la estructura social establecida. Desde esta perspectiva se promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia, sin tocar las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, sin que se “cuestione las reglas del juego”, siendo “perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005). De esta manera, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social.
- La tercera perspectiva es la de la “interculturalidad crítica”, que parte del reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural como producto de un problema estructural-colonial-racial, cuya matriz colonial ha establecido un poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blaqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.

Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. La práctica de esta perspectiva de interculturalidad, requiere transformación de estructuras, instituciones, interacciones y nuevas condiciones de “estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir”.

Tal como lo planteamos en la primera parte de este escrito, es necesario formarnos/aprender a ser personas y ciudadanos interculturales; sin embargo, con base en el sustento de los análisis presentados, para que exista la interculturalidad entendida como un tipo de relación social de respeto y diálogo entre diversos/diferentes, para vivir en armonía, se requiere que se de-construya el orden económico, político, social, cognitivo, de desigualdad, discriminación y dominación.

Al respecto, Jorge Viaña, Luis Claros y Marcelo Sarzuri (2009) expresan lo siguiente: La interculturalidad debe hacer énfasis en esta imposibilidad de construir respeto, diálogo y armonía, mientras subsistan estas relaciones de dominación y absoluta desigualdad. Por lo tanto, se la entiende como una herramienta más de emancipación que visibiliza y denuncia la situación real de desigualdad, de opresión y aspira a subvertirla en todos sus niveles y formas para crear –al menos como proyecto político de transición– un mínimo de paridad de condiciones entre los hoy subalternos y oprimidos, y los dominantes, para abrir la ruta de un nuevo proyecto societal.

Es así que la interculturalidad entendida críticamente se convierte en estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre los diferentes, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad.

La transformación de la sociedad implica la transformación de la cultura que la estructura y, a su vez, el desarrollo de un nuevo tipo de relación interculturales – interculturalidad- dinamiza de manera distinta a todas las culturas en contacto. Se requiere transmitir el nuevo modo de vida y se generen nuevos aprendizajes, correspondiéndole a la educación, que debe transformarse para ser transformadora, la responsabilidad de la formación de los ciudadanos interculturales para el país y para el mundo.

Respecto a la relación de la sociedad oficial, en general, y la educación, en particular, López Soria (2008) plantea que no han sabido (sic) reconciliarse con la diversidad (cultural, lingüística, biológica, geográfica, etc.) que enriquece al país. La diversidad ha sido percibida como una desventaja para construir la homogeneidad que requiere el estado-nación tradicional, siendo por ello que los esfuerzos educativos han estado siempre orientados a la asimilación cultural, la inclusión de la otredad cultural, que obligaba a identificarse con la cultura hegemónica dejando de lado su propio ser cultural y desvalorando todas sus expresiones culturales,

entre ellas sus saberes ancestrales; y, más aún, renunciando a la lengua materna.

Si llevamos a la práctica una interculturalidad crítica no se trata de una propuesta de inclusión, no es incorporar al “otro” en el “nosotros” donde se diluye y en esencia no cambia nada. El reto es construir nuevas formas de convivencia donde se gestiona la diversidad, que dé cabida a todos: indígenas, no indígenas, afrodescendientes, sin prejuicios ni valoraciones erradas que lleven a identificar “bueno” o “malo”, a partir de mantener como parámetro de calificación la cultura hegemónica, heredada de nuestro pasado colonial.

Para los cambios en interculturalidad el sistema educativo es fundamental, porque toda nuestra propuesta no es otra cosa que aprendizajes; pero, surge el problema porque la educación es, después de la familia, el agente de socialización más fuerte y es el sistema que transmite la cultura, y, en ese sentido, su rol fundamental es el de la homogenización cultural. El problema se vuelve mayor cuando la sociedad no ha cambiado y no valora la diversidad cultural, por lo que los educandos reciben esa información y no entienden la interculturalidad más allá de aceptar el folklore y algunas comidas. Esos educandos llegan, formados así, a la educación superior (universidad) para convertirse en profesionales.

En este espacio educativo, etapa última de formación de los ciudadanos y de profesionales, lo que se tiene es la hegemonía del paradigma científico- tecnológico que apuntala el modelo de desarrollo y de civilización dominante hoy, que tiene relación con la historia del colonialismo y que no contribuye a la interculturalidad porque desconoce y neutraliza el conocimiento tecnológico de los pueblos (Fornet–Betancourt, 2009). De esta manera, la universidad no maneja, ni gestiona la diversidad de conocimientos y, por el contrario, en nombre de lo que se denomina el conocimiento científico y tecnológico –que se valora como verdadero– se descalifican todos los saberes contextuales y de las tecnologías vernáculas/ ancestrales, observándose una batalla epistemológica y tecnológica contra la tradición del conocimiento indígena, negándose el diálogo intercultural entre saberes y tecnologías que enriquecería a la academia para las propuestas de desarrollo, en un proyecto nacional realmente adecuado a nuestras condiciones materiales de existencia.

Retos que nos pone la interculturalidad en la formación universitaria

Partimos de que debemos reconocer a la universidad como el espacio ideal donde se pueden articular el saber, la ética y la moral de las diferentes culturas de nuestra sociedad, siendo la institución que sienta las bases del pensamiento humano, el mismo que, desde la universidad, puede ser enriquecido con el saber ancestral.

Actualmente, las naciones tienen nuevas expectativas de sus universidades. Esperan que no solo cumplan su papel como formadoras, sino que sean generadoras

de conocimientos científicos y que actúen protagónicamente con la solución a los problemas para el desarrollo económico, cultural, científico y social. El egresado de la universidad, formado interculturalmente como profesional y científico, debe ser también una persona ética y socialmente responsable forjadora de una cultura de paz.

La universidad practica la interculturalidad dando facilidades de acceso a los escolares indígenas, sin crear las condiciones culturales apropiadas para el progreso de los mismos, teniendo como resultado un gran fracaso en su formación universitaria, pues la enseñanza recibida es, al igual que en la escuela, castellanizante, homogenizante en función del conocimiento “occidental”, pero en este caso en un entorno sociocultural de discriminación y exclusión, por causas étnico-culturales, que se traducen como raciales, que afecta su autoestima y lo limita en las respuestas de aprendizaje.

La solución dada al requerimiento de la profesionalización de los indígenas, tanto en nuestro país como en otros de Latinoamérica, es la creación de Universidades llamadas Interculturales, o Indígenas (en otros países). La noción de interculturalidad está en relación directa con indígena, por lo que estas universidades se han convertido en espacios también excluyentes, pues no acceden los no indígenas; sin embargo, los docentes son profesionales no indígenas que no recibieron ninguna formación intercultural, siendo consecuencia de esto la dificultad para gestionar la interculturalidad de los saberes y la tecnología.

Nuestro planteamiento es que la interculturalidad en la educación superior debe estar incorporada en todas las universidades, no solo “universidades interculturales”, como un eje transversal que hace posible:

- La reflexión, comprensión y el análisis crítico de la jerarquización de la diversidad cultural que favorece la racialización, subalternización e inferiorización de las culturas indígenas, para fomentar el diálogo intercultural que posibilite la transformación de la sociedad.
- Construir y posicionar la interculturalidad como proyecto político (que cambia la relación de poder hegemónica), social (que rechaza la discriminación y exclusión), ético (que incorpora valores del “vivir bien”) y epistémico (que articula saberes y conocimientos).
- Investigar para conocer y aprender de los saberes indígenas y/o afrodescendientes, que enriquezcan los conocimientos de los profesionales, y que puedan generar propuestas significativas para el desarrollo sostenible del país, en equidad para toda la diversidad cultural.
- Desarrollar la democratización de la sociedad a partir de promover la participación cada vez más amplia de todos los sectores sociales, étnicos y culturales en los diferentes espacios universitarios.

- Pensar la educación intercultural como proceso de estudio y aprendizaje inter–epistémicos, que forme ciudadanos interculturales que construyan una sociedad más equitativa y justa.
- Formar profesionales que promuevan la incorporación, en nuestro proyecto país, la visión de desarrollo basada en el buen vivir o vivir bien (bienestar).
- Incorporar a nuestros conocimientos los saberes de los pueblos que conforman la diversidad cultural del país. En medicina: conceptos de salud y enfermedad; plantas medicinales. En filosofía: cosmovisiones; proyecciones. En la práctica jurídica: normas de vida y administración de justicia. En educación: las formas cómo educan a las nuevas generaciones.
- Desarrollar valores como: libertad, igualdad, justicia, respeto, paz, solidaridad, responsabilidad y participación comprometida en la transformación de la sociedad.

A manera de conclusiones: una universidad con vida intercultural contribuye al desarrollo y a la convivencia armónica

La interculturalidad es una aspiración, que debe formar parte de un proyecto de nación que busca una sociedad justa, equitativa y armónica, siendo la universidad el catalizador de este proyecto.

En general puede decirse que la universidad peruana no se ha puesto aún al día en el tema de la interculturalidad: no ha asumido plenamente todavía la responsabilidad que le toca desempeñar a este respecto. Sin embargo, el tema está ya instalado en la práctica académica de algunos docentes y estudiantes y en el debate sobre la universidad.

Las universidades deben estar orientadas no solo por propósitos de investigación y formación, sino también de mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades que representan la diversidad cultural del país. Para ello, uno de los ejes transversales debe ser el de la interculturalidad crítica y practicada por toda la comunidad universitaria.

La academia deberá reconocer que la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos, por lo que debe identificar los saberes ancestrales como conocimientos científicos y tecnológicos, relevantes y necesarios para todos, para lo cual debe impulsar las investigaciones de las prácticas y tecnologías de los diferentes pueblos andinos y amazónicos.

Avanzar el desarrollo de la interculturalidad crítica, pues de quedarnos con la perspectiva relacional corremos el riesgo de realizar proyectos nacionales de asimilación cultural, desapareciendo con ello la riqueza cultural (saberes, prácticas y valores de vida) de los pueblos indígenas.

Porque queremos vivir todos juntos en armonía, siendo diferentes, pero no

desiguales, la universidad debe ser el crisol de la interculturalidad.

Los universitarios, en todas partes, son los portadores de la diversidad cultural, requieren aprender interculturalidad para ser portadores de la resolución de conflictos socioculturales y gestores de la paz social.

Referencias bibliográficas

- FORNET-BETANCOURT, R. (2009). *La pluralidad de conocimientos en el diálogo*. En: Viaña Jorge, Luis Claros, et al. (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. III-CAB. La Paz. Bolivia.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. España: Gedisa.
- LÓPEZ, L. (2006) “*Interculturalidad y Educación en América Latina: Génesis y Complejidades en esta relación*”. En Coloquio [re] pensar la relación Cultura-Educación. México – UPN.
- LÓPEZ, J. (2001). “*Del desencuentro de los discursos a la liberación de las diferencias*”. En: *La universidad que el Perú necesita, Encuentros y seminarios 1999–2000*. Lima, Foro Educativo/Consortio de Universidades, 2001, p. 169–186.
- LÓPEZ, J. (2008). *Interculturalidad y universidad*. Discurso en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, en la celebración del CCCXXI aniversario de su fundación. 2 de julio 2008.
- RAMÍREZ, Y. (2018). “*La interculturalidad en la sociedad peruana y la formación del docente intercultural*” (pp.421-430). En: *Innovación e interculturalidad en la educación*. Luz Marina Acevedo Tovar, coordinadora. 1ª ed. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- TUBINO, F. (2005). “*La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*”. En: *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, 24–28 de enero de 2005.
- VARGAS, M. Y MÉNDEZ, A. (2012). *La interculturalidad: Una propuesta para fortalecer los valores sociales en un mundo multicultural*. En: Uaricha. *Revista de Psicología*. N° 18, enero-abril 2012. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México.
- VIAÑA, L., ESTERMANN, J., FORNET-BETANCOURT, R., GARCÉS, F., QUINTANILLA, V., TICONA, E. (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB). La Paz. Bolivia.

- WALSH, CATHERINE (2001). *Interculturalidad en la educación* (pp.3–11). Programa FORTE- PE 2001. Ministerio de Educación. Lima.
- WALSH, C. (2010). “*Interculturalidad crítica y educación intercultural*”. En: Jorge Viaña, Luis Tapia, Catherine Walsh (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz. Bolivia.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y CULTURA DE PAZ

(Necesidad de un Programa de Maestría y derechos humanos para la Paz)

Carlos E. Caparo Madrid

Docente invitado por la Unidad de Posgrado
de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional
de San Cristóbal de Huamanga
ccaparo2000@yahoo.ca

Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo fundamental presentar una propuesta académica, teórico práctica, que se refiere a la creación de un “Programa de derechos humanos, desarrollo y educación para la paz”, con la finalidad de contribuir desde la universidad hacia la comunidad con un instrumento teórico práctico que ayude a construir una cultura de paz que sea el pilar fundamental que sirva de base para que en conjunto con las diversas instituciones del Estado y las instituciones privadas, se formulen **políticas públicas** de Estado. Y así contribuir a la realización efectiva de los **derechos humanos** que permitan el **desarrollo sostenido** en la construcción de un país serio y de progreso comprometido con la vida en un contexto de **buena gobernanza** dentro de un **estado constitucional**.

Para ello, luego de hacer una brevísima introducción fundamental sobre lo que creemos fue la violencia en nuestro país y el terrorismo en gran parte de la región ayacuchana; desarrollamos nuestra propuesta cómo a partir de la instrucción superior se puede contribuir en la construcción de un nuevo país en el marco del respeto a los derechos humanos dentro de una cultura de paz, como condición fundamental hacia un desarrollo sostenido.

Proponemos la creación de un **“Programa de derechos humanos, desarrollo sostenido y educación para la paz”** que no llegue solo a los profesionales, sino a todos los actores de la sociedad civil, a fin de entrenarse en construir una cultura de paz respetando los derechos humanos y construir un desarrollo sostenido en nuestra región y en el país en general. Y esto en el lugar donde se constituyen, en los engranajes fundamentales de la sociedad: dirigencias vecinales, instituciones diversas civiles, iglesias, centros comunales, centros de trabajo, sindicatos, gremios empresariales, empresa privada, etc.

Palabras Clave: Instrucción superior, desarrollo sostenido, violencia, derechos humanos, cultura de paz, gobernanza, estado constitucional.

Introducción

El ilustre profesor Walter Peñaloza Ramella señalaba en su denominado “Modelo Integral” para la educación, que: “La educación es un proceso de Hominización”, lo que implicaba según él, “Llevar a la conciencia y reflexión sobre lo que aprende en la escuela y en su vida diaria”. Asimismo, indicaba que “La educación era un proceso de socialización” enseñando con ello que era el medio natural donde existía el hombre”. Concluyendo en su esquema que “La educación es un proceso de culturización”, porque el “hombre es un ser psicobiológico”¹.

Con ello el ilustre pensador peruano sostenía de manera clara que el ser humano, siendo la criatura más inteligente de la creación, necesita de la educación y de la instrucción de manera fundamental como un requisito para realizarse como ser humano, y de manera consciente en un permanente proceso de socialización lograr constituirse como la criatura que garantice la supervivencia de la naturaleza y con ella de la humanidad. De la misma manera, su condición social y gregaria le exige esa necesidad a fin de que de manera conjunta se proyecte con toda la sociedad a lograr un desarrollo sostenido de la región y del país, en función a adecuadas políticas públicas emitidas en un estado constitucional; situación fundamental y de principio que lo califica como el Supremo de la creación. Situación contraria que siendo la criatura más inteligente sobre el planeta se constituiría en la más grande amenaza que atraería el caos y la destrucción de la naturaleza.

Para lograr ese objetivo, el ser humano cuenta con una serie de instrumentos que han ido evolucionando históricamente a través del tiempo y del paso sucesivo de los diferentes modos de producción o etapas históricas, con la finalidad de lograr un estado de libertad en una auténtica democracia, denominada de manera contemporánea “estado constitucional”. En él, al hombre se le garantiza un pleno desarrollo con la cristalización de los derechos humanos expresadas en sus cuatro

¹ adansulca.blogspot.com/p/jose-carlos-mariategui.html

dimensiones hasta hoy desarrolladas: derechos civiles y políticos, económicos sociales y culturales, derechos de solidaridad y derechos que protegen la vida privada.

Estos instrumentos se procesan en lo que se denomina el sistema de educación de un país, cuyo objetivo es lograr la realización plena del ser humano para lograr un estado de ciudadanía que lleve a su patria a una gobernanza óptima y exitosa, dentro de un concepto de desarrollo sostenible que implica el goce de las necesidades de las generaciones presentes, sin comprometer el goce de las necesidades de las generaciones futuras.

En esa vertiente, la creación de un “Programa de derechos humanos, desarrollo sostenible y educación para la paz” constituiría un instrumento fundamental para contribuir a una cultura de paz y de respeto de los derechos humanos, que contribuya hacia un desarrollo sostenible de las futuras generaciones, no solo desde una maestría que sería para los profesionales, sino también a través de diplomados y certificados dirigidas a todo ciudadano interesado en ser un actor que trabaje a fin de consolidar una cultura de paz.

La presente exposición versará sobre dos puntos centrales: 1) Una brevísima introducción sobre las causas estructurales que ocasionan la violencia con sus serias consecuencias en la violación de derechos humanos y 2) La importancia de la enseñanza de los derechos humanos a fin de construir una cultura de paz que permita la autorrealización de los seres humanos, en un estado constitucional con desarrollo sostenible.

1. Causas estructurales de la violencia en el Perú

El ilustre pensador peruano, José Carlos Mariátegui, señalaba que era imposible pensar que en una república sumida en profundas desigualdades económicas y sociales se pudiera garantizar una educación de calidad. Ello se desprende de las reflexiones que el hacía respecto al problema de la educación en el Perú.

Esta aseveración mariateguista, contiene elementos fundamentales para poder explicar el origen de la violencia estructural en nuestro país.

En su trabajo denominado “7 ensayos de interpretación de la realidad peruana”, analizó de manera contundente las profundas desigualdades sociales y económicas imperantes en el Perú de la época y que se reflejaban de manera evidente en el llamado sistema educativo peruano. Situaciones que aún se pueden observar sobre todo cuando se trata de explorar el llamado Perú profundo, donde podemos observar lugares de extrema pobreza. Según un informe del INE del año 2017, publicado por el diario El Comercio en su edición del 14 de abril del 2019, la pobreza en la sierra rural se encuentra en promedio del 48%, la selva rural (41.4%), la costa rural (24,6%).

Por los departamentos, Cusco, Junín y Lambayeque, se registraron mayores

tasas, siendo que en Cusco la pobreza se registró en un 25,2%, con un crecimiento mayor a las otras regiones.

Junín y Lambayeque mostraron un 21,2% y 18,5% respectivamente. Pasco registró un 38,5%, Lima un 13,4%, ambos con un crecimiento superior al 2,7%. Cajamarca registró una pobreza más alta (47,5%), Huancavelica con 38,9%, Amazonas con un 34,9%.

Asimismo, como consecuencia de las fallas estructurales en la organización del Estado, la desnutrición crónica infantil en áreas rurales supera el 50%, lo cual es realmente alarmante, aunándose todo esto a la deficitaria educación en todos sus niveles. Se llega a situaciones escandalosas en la educación superior donde después de la nefasta creación de universidades privadas con fines de lucro la educación superior se desploma en cuanto a su calidad llegando cuantitativamente a la creación de universidades sin calidad alguna; menos mal que de alguna forma la SUNEDU está tratando de enderezar este lamentable entuerto.

El estudioso Pablo Sandoval en su trabajo “Educación ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR” (IEP, 2004), señala que la violencia subversiva tuvo como una de sus principales bases, la situación caótica y deplorable del sistema educativo nacional de la época, constituyendo este espacio en escombros la fuente principal en la formación de cuadros que sirvieron para promover la violencia subversiva de sendero luminoso entre otros grupos. Por ello la mencionada comisión consideró de suma importancia una profunda reforma educativa para poder revertir este proceso destructivo de las bases fundamentales de un moderno estado constitucional, reforma que hasta la fecha ni siquiera se encuentra seriamente agendada.

El denominado “Proyecto Educativo Nacional” aprobado por Resolución Suprema N°. 001-2007-ED, en la época del segundo gobierno de Alan García, planteaba una política educativa seria y continúa hasta el año 2021, que culminaría en una verdadera transformación educativa. Sin embargo, al parecer quedó como siempre una vez más en el cajón de los recuerdos.

Lamentablemente, como expresó Mariátegui, estas desigualdades de carácter estructural, reflejadas en el plano social, cultural y económico, no pueden garantizar una educación de calidad que nos lleve hacia una auténtica transformación como país del siglo XXI, quedándonos rezagados en la historia a ser un país atrasado y exportador de materias primas.

El proceso de “hominización” y “socialización” que la educación realiza en ese llamado ser humano, como lo planteaba el maestro Walter Peñaloza, es la única garantía hacia la construcción de una cultura de paz y transformación de la naturaleza en favor de toda la humanidad y en particular de una verdadera transformación de nuestro país.

Tal como se desprende del pensamiento de José María Arguedas, la educación

en nuestro país debe estar enfrascada a conocer y amar la esencialidad humana, natural y sagrada de la diversidad cultural de nuestro país, tal como podemos observar del conjunto de su obra literal, antropológica y pedagógica. Ello implica, creemos, el conocimiento y reconocimiento de nuestra diversidad cultural y manejo de nuestros idiomas fundacionales, como son principalmente el quechua y el aimara como vehículos poderosos y fundamentales para erradicar la violencia y la discriminación de nuestro deficiente sistema educativo.

En ese sentido podemos señalar, como apuntaba el maestro José Antonio Encinas, que la educación debe contener de manera esencial al educando, al educador y a la comunidad, orientados de manera seria y científica por políticas de Estado racionales, debidamente debatidas, que en la práctica demuestren una verdadera transformación en el educando y en la comunidad.

2. La Importancia de la creación de un Programa de derechos humanos, desarrollo sostenible y educación para la paz

En función a ello, en el plano de la educación superior planteamos la necesidad de la creación de un “Programa de Derechos Humanos, desarrollo sostenible y Educación para la Paz” con características muy peculiares, para que a través de la Universidad peruana se pueda contribuir a esta lucha en la búsqueda de una cultura de paz.

El programa propuesto es de carácter multidisciplinario y multicultural que integra los derechos humanos, el desarrollo sostenible y la educación para la paz de manera integral, tanto en los planos de la reflexión teórica en los campos de la política, la filosofía, lo social y cultural, como también en el plano de la praxis y la realización de los mismos en los diferentes ámbitos de la sociedad dentro de un estado constitucional contemporáneo.

Este programa fue inspirado en el programa de estudios para la paz de la UNI-PAZ, “peace university” de las Naciones Unidas, concebido como una “maestría de derechos humanos y educación para la paz”, que de lo que conocemos, ningún país de Latinoamérica la tiene agendada. Todavía el año 2000 la propuse a algunas universidades, cuyos nombres prefiero omitir, que no le dieron la importancia del caso. Hoy si bien es cierto lo propongo nuevamente en este congreso, pero como programa, espero que la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga la oferte al público en general, a fin de proyectarse hacia la población y forme de una manera adecuada en Derechos humanos y Educación para la Paz, para así contribuir a un país más digno dentro de un Estado auténticamente Constitucional.

El programa constituye un programa estructurado que va dirigido no solo a los profesionales del derecho, sino a todos los profesionales y a toda la comunidad, que con sus diversas instituciones públicas y privadas tengan un interés funda-

mental en promover el respeto a los derechos humanos dentro de la formación de una cultura de paz, teniendo una importancia fundamental por su naturaleza, los educadores miembros del magisterio nacional. Este programa tendría las siguientes características:

“Programa de educación en derechos humanos, desarrollo sostenible y educación para la paz”

Este Programa se fundamenta en tres componentes: Paz, Sociedad y Educación, los que remiten a ámbitos concretos desde los cuales se analizan los Derechos Humanos y se plantea una Educación para la Paz, en una perspectiva de desarrollo sostenible, actual, innovadora y acorde con la realidad de la subregión sudamericana.

La formulación de este proyecto nace de la necesidad de formar nuevos líderes e investigadores sensibles a la dura realidad que vive nuestro país, realidad corroborada una vez más como consecuencia de los resultados a que arribara la Comisión de la Verdad y Reconciliación al momento de hacer entrega de su Informe Final (2003). Informe basado en los nefastos veinte años de violencia terrorista que sufriera nuestro país tanto de parte de los subversivos como de un Estado débil e incapaz de afrontar retos de tal magnitud con eficacia y respeto a la vida y a los derechos de los peruanos. El futuro de una vida en real democracia y con un Estado reformado, que sea capaz de responder a las necesidades de todos los peruanos en los últimos rincones de la patria, depende de futuros líderes con nueva mentalidad, líderes que deben formarse tanto en la lucha diaria por la institucionalidad democrática del país como a través de la formación académica que los impulse a tomar decisiones adecuadas dentro de un marco de respeto a los derechos humanos, en un Estado democrático y de derecho.

Una educación en el respeto a los derechos fundamentales del ser humano es vital y esencial en una democracia. La suma de ambos constituyen la verdadera democracia. Utilizar la violencia so pretexto de salvar la democracia es el argumento de los tiranos que han claudicado antes de comenzar y que jamás tuvieron la intención de servir al país, sino todo lo contrario servirse de él.

Este programa tiene como propósito contribuir a la formación de estos futuros líderes, docentes e investigadores que puedan promover e impulsar una nueva visión para un mejor futuro de nuestro país.

Objetivo General: Promover el ejercicio integral de los derechos humanos, dentro de un esquema de desarrollo sostenible, y una educación para la paz a través de la formación teórica y práctica, de manera reflexiva, crítica y multidisciplinaria con la finalidad de **prevenir** violaciones a los derechos fundamentales y construir una cultura de paz con desarrollo sostenible en un estado constitucional.

Objetivos específicos: Generar un conocimiento teórico práctico de acuerdo a nuestra realidad, a fin de prevenir la violación de los derechos humanos.

Promover acciones dentro de las diferentes instituciones sociales a fin de prevenir violaciones a los derechos humanos.

Plantear acciones concretas que se reflejen en adecuadas políticas públicas de Estado respetando los derechos humanos de los ciudadanos, dentro de un esquema de desarrollo sostenible.

Promover diversos talleres de formación y educación de los derechos humanos y una cultura de paz que conlleve a un mejor progreso de toda la comunidad.

El “Programa” estará conformado por una Maestría en “Derechos humanos y educación para la paz” y en diplomados y certificados. La duración de la maestría será de un año académico, según la normatividad de la SUNEDU.

Será una maestría dirigida a todos los profesionales de acuerdo a la normatividad vigente. Los diplomados y certificados estarán dirigidos a todos los interesados en tener la formación en derechos humanos para una educación para la paz y poder utilizar la misma en sus diversos centros tanto laborales como de desempeño social.

En esta primera parte explicamos de manera detallada la “Maestría” que será parte del “Programa”, siendo la base para la estructuración de los diplomados y certificados dirigidos a los otros miembros de la ciudadanía en general.

3. Plan de Estudios del Programa de Derechos Humanos y Educación para la paz (Para la Maestría)

CODIGO	ASIGNATURA	CREDITOS	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS	PRE REQUISITOS
PRIMER SEMESTRE					
E2311	- Filosofía e Historia de los Derechos Humanos.	03	03	00	Ninguno
E2312	- Teoría de los Derechos Humanos I.	03	03	00	Ninguno
E2313	- Cultura de Paz y Teoría del Conflicto	03	03	00	Ninguno
E2314	- Derecho penal constitucional	03	03	00	Ninguno
I2315	- Metodología de la Investigación	04	02	02	Ninguno
TOTAL		16	14	02	
SEGUNDO SEMESTRE					
E2321	- Políticas y regulación socioambiental	03	03	00	E2312
E2322	- Estrategias sociales para el desarrollo sostenible.	03	03	00	E2313
E2323	- Economía ambiental y de los recursos naturales.	02	02	00	E2314

E2324	- Diseño de proyectos sostenibles.	02	02	00	Ninguno
E2325	- Evaluación de proyectos sostenibles.	02	02	00	Ninguno
I2326	- Seminario de tesis. - Gerencia para el desarrollo medioambiental	04	02	02	I2315
TOTAL		16	14	02	

- Una vez terminado sus estudios el maestreo debe tener el 90% del avance de su Tesis y el conocimiento funcional del idioma extranjero (Lectura, comprensión, escritura).

SUMILLAS DE LAS ASIGNATURAS

PRIMER SEMESTRE

1. *Filosofía e Historia de los Derechos Humanos*

En este curso se examinará el fundamento filosófico de la doctrina de los derechos humanos basado en las ideas universales. Para tal fin se tendrá en cuenta las diversas corrientes filosóficas a través de la historia, como un movimiento y un sistema de protección de los derechos fundamentales con la fuerza política integrada al sistema interestatal, y como un consenso normativo que permita conocer su origen y sus efectos en un contexto de globalización con las consideraciones necesarias de las diferencias culturales del mundo contemporáneo.

2. *Teoría de los Derechos Humanos I*

En esta asignatura se tendrá en cuenta el concepto, sus principios y caracteres de los derechos humanos. Asimismo, el origen y evolución de los mismos. Así como el fundamento, fuentes, clasificación y contenido de los derechos humanos, considerando los sistemas de protección, garantía y su proyección actual de los mismos.

3. *Cultura de Paz y Teoría del Conflicto*

En este curso se realizará una introducción al estudio de la paz, su origen y conductas favorecedoras de la paz. Las bases de la sociedad humana realizando una redefinición de la naturaleza humana y de su socialización.

4. *Derecho Internacional Público I*

Esta asignatura tiene en cuenta al individuo y la protección de sus derechos fundamentales a través de las normas y sistemas legales internacionales. También el estudio y el análisis de las posibilidades que el Derecho Internacional otorga al ser humano para la protección de sus derechos humanos tanto en el **ámbito universal** considerando todos los mecanismos convencionales y los

órganos de control, como en el **ámbito regional**. Es decir, en el sistema americano y el europeo, con el fin de resolver los conflictos políticos, raciales, de sexo, religión o de determinado grupo social (asilo, refugio y el derecho de minorías) y también, la violación de estos derechos fundamentales por parte de los individuos (lesa humanidad, genocidio, etc.) y su juzgamiento internacional.

5. *Metodología de la Investigación*

Se tendrá en cuenta las distintas reglas basadas en las experiencias y modelos de investigación en el área de derechos humanos y educación para la paz. Particularmente se deberá tener en cuenta la construcción de casos, la recopilación de información y su sistematización, el uso de bases de datos, la redacción de informes y las estrategias judiciales. Se invitará a personajes involucrados en este tipo de trabajo dentro del sector público y privado a nivel nacional e internacional, para que los estudiantes aprendan en forma directa el trabajo que realizan los organismos nacionales e internacionales a este respecto.

SEGUNDO SEMESTRE²

1. *Políticas y Regulación Socio ambiental*

Analizar de manera crítica la política social y ambiental del Estado peruano, en comparación a otros países, que lideran la preservación del medio ambiente; el marco legal, los instrumentos y las estrategias; la participación ciudadana, la gestión pública y privada.

2. *Estrategias Sociales para el Desarrollo Sostenible*

Conocer conceptos e instrumentos que apoyen a realizar estrategias sociales para el desarrollo sostenible. Asimismo, se identifican actores sociales y económicos, su conducta social, reconocer y analizar los conflictos a fin de lograr soluciones consensuadas dirigidas hacia el bienestar común.

3. *Economía Ambiental y de los Recursos Naturales*

Se proporcionan los instrumentos fundamentales y los métodos utilizados en economía para el análisis crítico de los problemas derivados de políticas públicas de desarrollo sostenible. Se pone énfasis en las categorías económicas utilizadas en la política ambiental y las soluciones basadas en la gestión colectiva, como teoría de las externalidades y de los bienes públicos; recursos renovables y no renovables; instrumentos económicos: impuestos, permisos negociables e incentivos a la conservación; valoración de bienes y servicios ambientales; desarrollo y medio ambiente; y economía política del medio ambiente.

² (Fuente: Diploma Internacional en desarrollo sostenible): <https://www.esan.edu.pe/diplomas/Cuar%C3%ADrptico%20Diploma%20Desarrollo%20Sostenible%20%281%29.pdf>

4. Diseño de Proyectos Sostenibles

Se presenta instrumentos para las etapas y período de vida de un proyecto desde un punto de vista de sostenibilidad, tales como lluvia de ideas u otros métodos de trabajo, marco lógico y el Sistema Nacional de Inversión Pública. Se abordarán las relaciones de causa-efecto entre los proyectos y las actividades económicas, en general y en sus consecuencias ambientales. Se identifican los impactos de las actividades productivas y de servicios, la naturaleza de sus indicadores y se incorpora la participación ciudadana en la definición y monitoreo de los estudios de impacto ambiental.

5. Evaluación de Proyectos Sostenibles

Conocer los conceptos y fundamentos económicos y financieros para la evaluación de proyectos sostenibles, con el fin de lograr mayor capacidad de análisis y calidad en el proceso de inversión de proyectos públicos y privados. También, se aborda la gestión de recursos donde se incluyen la búsqueda de donantes y aliados; la formulación de las propuestas; la negociación de proyectos y el fund raising. Finalmente, se analizan proyectos ya ejecutados: buenas prácticas, factores de éxito y fracaso, efectos intencionados y no intencionados, evaluación y sostenibilidad financiera.

6. Gerencia para el Desarrollo Sostenible

Presentar los conceptos y principales instrumentos de gerencia medioambiental, tales como los sistemas de gestión medioambiental, las auditorías medioambientales y el análisis del ciclo de vida del producto; el ecodiseño, la ecoeficiencia y la tecnología limpia; la relación entre logística inversa y medio ambiente, y el etiquetado ecológico. Además, se presentará la historia y la aplicación del concepto de desarrollo sostenible, la naturaleza y el funcionamiento de los sistemas sociales, políticos, económicos y físicos y biológicos.

CONTRATO DIDÁCTICO Y CULTURA DE PAZ

Jaime Alberto Gutiérrez Sosa

Universidad Nacional de
San Cristóbal de Huamanga
jgutierrezsosa@yahoo.es

Resumen

El contrato didáctico es utilizado para describir y explicar las obligaciones o normas no explícitas que rigen las interacciones entre el profesor y los alumnos durante las sesiones de aprendizaje de matemática. A través del contrato didáctico se busca regular los derechos y obligaciones del profesor y los alumnos mediante un proceso de negociación implícita entre estudiantes, el profesor y el medio educativo. El objetivo de la ponencia es poner de manifiesto cómo es que estos contratos se convierten en formas sutiles de violencia escolar; sin embargo, gestionados de manera democrática sirven como instrumentos de construcción de una cultura de paz desde el aula. Esta propuesta se sustenta en la teoría del contrato didáctico de Filloux (1973) y Brousseau (1976), la teoría de las expectativas de Vroom (1964) y la teoría antropológica de lo didáctico de Chevallard (1991). La base empírica fue sistematizada dentro del paradigma interpretativo de tipo hermenéutico, con diseño etnográfico educativo clásico trabajado en la I.E. Particular “María Auxiliadora” de la ciudad de Ayacucho. Los resultados revelan que ante una gestión autoritaria o vertical el contrato didáctico imprime temor, inseguridad, dependencia, baja autoestima, etc.; por el contrario, una gestión democrática desarrolla la autoestima, la autonomía, paz y seguridad. Se concluye que la gestión democrática del contrato didáctico permite afianzar y construir la cultura de paz desde el aula.

Palabras clave: Contrato didáctico, cultura de paz.

Abstract

The didactic contract is used to describe and explain the non-explicit obligations or norms that govern the interactions between the teacher and the students during the mathematics learning sessions. The didactic contract seeks to regulate the rights and obligations of the teacher and students through an implicit negotiation process between students, the teacher and the educational environment. The aim of the paper is to show how these contracts become subtle forms of school violence; however, managed democratically, they serve as instruments to build a culture of peace from the classroom. This proposal is based on the didactic contract theory of Filloux (1973) and Brousseau (1976), the theory of expectations of Vroom (1964) and the anthropological theory of the didactic of Chevallard (1991). The empirical basis was systematized within the interpretative paradigm of hermeneutic type, with classical educational ethnographic design. The results reveal that before an authoritarian or vertical management the didactic contract prints fear, insecurity, dependence, low self-esteem, etc. ; on the contrary, democratic management develops self-esteem, autonomy, peace and security. It is concluded that the democratic management of the didactic contract allows to consolidate and build the culture of peace from the classroom.

Key words: didactic contract, culture of peace.

1. Introducción

Si bien existen diversos estudios como los de Neshet (1981), Chevallard, Bosch y Gascón (1997), D'Amore y Martini (1997), Verschaffel, Greer y De Corte (2000), Santos (2007), Education Committee of the EMS (2012), Lester (2013) y Pachón (2017), que documentan la existencia del contrato didáctico y que estos comportamientos específicos de los profesores y estudiantes son definidos por una negociación implícita y establece las relaciones entre estudiantes o grupo de estudiantes en el ámbito de una institución y un sistema educativo en torno a un conocimiento. No se han sido abordados sobre el papel que cumplen en la construcción de cultura de paz. Nuestros hallazgos develan que hay la necesidad de gestionar estos contratos en forma democrática porque de lo contrario imprime temor, inseguridad, dependencia, baja autoestima, etc. que se traducen en formas de violencia y contraviene a la coeducación y cultura de paz.

En el ámbito de nuestro centro de interés no se ha realizado estudios, tampoco a nivel local ni regional. Por lo tanto, el presente estudio es un primer acercamiento que nos permite captar la esencia y comprender el papel contrato didáctico en

la construcción de la cultura de paz en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas del área de matemática.

El presente estudio se realizó con el propósito de comprender el papel del contrato didáctico en la construcción de la cultura paz y el profesorado como protagonista en la construcción de la cultura de paz.

2. Marco teórico

En la didáctica de la matemática, el contrato didáctico es utilizado para describir y explicar las obligaciones o normas no explícitas que rigen las interacciones entre el profesor y los alumnos durante las sesiones de aprendizaje de matemática. A través del contrato didáctico se busca regular los derechos y obligaciones del profesor y los alumnos mediante un proceso de negociación entre estudiantes, el profesor y el medio educativo.

Uno de los componentes esenciales del contrato didáctico son los criterios de evaluación explícitos, sin embargo puede haber otros no explicitados que solo se hacen evidentes cuando el docente plantea actividades poco habituales que vulneran las reglas del contrato, produciendo así el desconcierto de los estudiantes, ellos en su proceso de adaptación al medio escolar, llegan a desarrollar el sentido que les permite captar cuales son las reglas del contrato didáctico en cada caso.

La importancia del contrato didáctico deriva de manera decisiva el tipo de aprendizaje. La actitud del docente determina con frecuencia de manera inconsciente las relaciones de los estudiantes con la matemática (Godino, Batanero y Font, 2003).

Las bases teóricas que orientan la presente investigación está constituido por la teoría de las situaciones didácticas, la teoría del contrato didáctico, la teoría de la transposición didáctica, la teoría de las expectativas y la teoría antropológica de lo didáctico como herramientas fundamentales y elementos de juicio para la adecuada descripción, traducción, explicación e interpretación que permitieron la comprensión del significado del contrato didáctico y la forma como opera en la construcción de la cultura de paz desde la escuela.

2.1 La teoría de situaciones didácticas (TSD)

Comprende un sistema de dos situaciones: Situación didáctica y Situación a-didáctica.

La situación didáctica “es un conjunto de interrelaciones en la que intervienen el profesor, el estudiante y un medio didáctico y es preparada o construida intencionalmente con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado” (Figuerola, 2013, p.10).

En el enfoque planteado por Brousseau participan tres elementos fundamen-

tales: estudiante, profesor y medio didáctico. En ese sentido el profesor es quien facilita el medio en el cual el estudiante construye su conocimiento (Chavarría, 2006).

El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, dificultades y desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Este saber fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por medio de nuevas respuestas, que son la marca del aprendizaje (Brousseau, 2007, p. 30).

La noción de a-didáctico se refiere al tipo de compromiso intelectual que el alumno tiene con el medio, debido a que para dar lugar a la producción de conocimiento el docente no explicita cuáles son los conocimientos que el estudiante debe movilizar (Sadovsky, s/f).

La teoría de Brousseau plantea una tipología de situaciones a-didácticas: la situación acción, la situación de formulación, la situación de validación y situaciones de institucionalización (Chavarría, 2006 y D'Amore 2006).

La situación de acción, donde el estudiante actúa sobre el material didáctico proporcionado por el profesor, bajo las condiciones dadas en la fase didáctica. *La situación de formulación*, donde los estudiantes redactan el resultado de sus interacciones con el material didáctico. El mensaje elaborado es el conocimiento construido o reconstruido que será comunicado a su par o a otro equipo. *La situación de validación*, en el que el par o el equipo receptor evalúan la validez del mensaje. El par o equipo emisor sostiene la validez de su elaboración. Finalmente la validación debe darse por consenso, ya sea aceptando o rechazando. *Situaciones de institucionalización*, en esta fase es importante la participación del docente para asegurar la consistencia del conjunto de modelizaciones realizadas por los estudiantes, eliminando las que sean contradictorias mediante un trabajo teórico.

2.2 Teoría de trasposición didáctica

Esta noción teórica surge de las investigaciones de Yves Chavellard en 1980. Tiene como propósito explicar los cambios que sufren los saberes producto de la ciencia al ser llevados con fines didácticos al aula de clase. Es decir, se trata de comprender que los conocimientos y saberes que se producen en otras instancias lejanas a la escuela (campo de la ciencia) necesitan ser ajustadas para hacerlos digeribles en una situación didáctica.

En palabras de Chavellard (1991, p.16), la trasposición didáctica es el “paso del saber sabido al saber enseñado”. En ese paso del saber que nace con otras pretensiones dentro de la ciencia y su posterior arribo a espacios didácticos, se presentan transformaciones y conflictos. Por ende, los sujetos de la situación didáctica se verán obligados a instalar diversos contratos.

2.3 Teoría de las expectativas

Esta teoría tiene sus inicios en 1964. Su principal exponente es el psicólogo Víctor Vroom, aunque ha tenido otros continuadores como Lawer y Polster. Dicha teoría plantea que el comportamiento humano es el resultado de opciones conscientes entre las alternativas. Es decir, que la persona ante una situación siempre tendrá varias opciones para tomar decisiones, pero éstas van a estar mediadas por las expectativas que posea el sujeto. Se explica teoría sobre la base que los resultados son el producto de valencia, expectativas y medios.

Según Arboleda (2012) valencia es la inclinación o la preferencia para recibir una recompensa. Tiene para cada recompensa en un momento dado un valor de valencia única aunque ésta puede variar con el tiempo en dependencia de la satisfacción de las necesidades y con el surgimiento de otras. Expectativa es una relación entre el esfuerzo realizado y el desempeño obtenido en la realización de una tarea. Medios es la estimación que posee una persona sobre la obtención de una recompensa.

Según Nadler y Lawler (1983), el fundamento de esta teoría se basa en cuatro supuestos: el comportamiento depende de la combinación de las fuerzas de las personas y del medio que las rodea; las personas toman decisiones sobre su comportamiento; las personas tienen distintas necesidades, deseos y metas; finalmente, las personas escogen entre distintas opciones de comportamiento.

2.4 Teoría de campos conceptuales

La teoría de los campos conceptuales es una teoría cognitiva que pretende ofrecer un referencial estudio del desarrollo cognitivo y del aprendizaje de competencias complejas. Esta teoría se ha utilizado ampliamente en investigaciones de este tipo en diferentes campos, tanto en las matemáticas como en otras ciencias. Existen algunos conceptos clave en esta teoría además del propio concepto de campo conceptual; estos son los conceptos de: esquema, situación, invariante operatorio (teorema en-acción o concepto-en-acción), y su propia concepción de concepto.

Vergnaud (1990) toma como premisa que el conocimiento está organizado en campos conceptuales cuyo dominio, por parte del sujeto, ocurre a lo largo de un extenso período de tiempo, a través de experiencia, madurez y aprendizaje. Gérard Vergnaud propuso la Teoría de Campos Conceptuales con la idea de que sirva de marco teórico en investigaciones relacionadas con actividades cognitivas, particularmente con aquellas que tienen que ver con aprendizajes científicos y técnicos. Aunque se utiliza como marco de referencia tanto en matemáticas como en otras ciencias, fue elaborada en primera instancia para explicar procesos de conceptualización de las estructuras aditivas, multiplicativas, del álgebra y relaciones número–espacio.

2.5 Teoría antropológica de lo didáctico

Un enfoque institucional y epistemológico de la enseñanza contrario a la tendencia actual de los textos curriculares en muchos países, incluso en Francia, la TAD nunca habla de capacidad y competencia. Para este marco teórico, los objetivos de un currículo escolar se definen a partir de una referencia social: ¿Cuál equipamiento praxeológico socialmente reconocido se pretende transmitir a los estudiantes? ¿Cuáles tipos de tareas deben enfrentar los estudiantes?

Entre las técnicas de resolución que existen socialmente ¿cuáles se espera que los estudiantes sepan emplear? ¿Qué saber justifica y hace inteligibles estas técnicas en las instituciones de referencia? ¿En la institución escolar? Los docentes encaran un tipo de tareas didácticas que la TAD formula de la manera siguiente: hacer que los estudiantes incorporen una praxeología dada a su equipamiento praxeológico.

3. Metodología

El estudio fue realizado dentro del paradigma interpretativo de tipo hermenéutico porque busca comprender los significados más profundos del papel del contrato didáctico en la construcción de la cultura de paz desde el aula, siguiendo la metodología etnográfica con el diseño educativo clásico. Es una modalidad típicamente cualitativa, donde se analizan temas culturales y las categorías son inducidas durante el trabajo de campo. Se estudia a un grupo o comunidad que comparten una cultura de terminada los resultados se conectan en las estructuras sociales.

La etnografía educativa representa un enfoque de los problemas y procesos de la educación, constituye una síntesis disciplinar emergente; su objeto es aportar valiosos datos descriptivos del contexto, actividades y creencias de los participantes de escenarios educativos (Goetz y Lecompte, 1988)

Elección de la muestra y unidad de análisis se realizó utilizando la selección basada en criterios o intencionalidad del investigador, con su variante selección exhaustiva al respecto Goetz y LeCompte (1984), señalan que “son las ideales en etnografía. Con ellas, el investigador examina cada caso o elemento de una población relevante. La representatividad queda garantizada porque se cubre la totalidad de la población”. Estuvo conformado por estudiantes y profesores del área de matemática de la IEP “María Auxiliadora” de Ayacucho.

En el desarrollo del proceso de investigación, tanto el investigador como los participantes asumieron distintos roles. El investigador: como investigador, como participante de la cultura, como traductor e intérprete, como observador externo y evaluador, y rol de observador completo. Por su lado los participantes cumplieron los siguientes roles: colegas o colaboradores, tratantes de extraños, porteros, informantes clave y participantes, sujetos de la investigación e informantes.

El proceso de recolección de información se realizó mediante la observación

participante, entrevista a profundidad y grupo focal. A través de la observación participante se recogió información de las acciones cotidianas que realizan los docentes y estudiantes durante el desarrollo de las sesiones, ello implica los rituales que realiza en cada paso: relación con sus pares, ingreso al aula, las interacciones estudiante–docente y las actividades de aprendizaje en el aula.

Mediante la entrevista a profundidad se recogió información valiosa de 16 informantes claves: 12 estudiantes y 4 profesores de matemática de la I.E. Particular “María Auxiliadora” de la ciudad de Ayacucho, que han permitido clarificar comportamiento y expectativas de los actores involucrados.

Se realizó dos grupos focales: uno con los 12 estudiantes informantes claves y otro con los 4 profesores de matemática, quienes proporcionaron información de su rol como protagonistas en la construcción de la cultura de paz y su punto de vista del contenido de los contratos didácticos.

La validación de los resultados se realizó mediante la triangulación de datos. “Supone el empleo de distintas estrategias de recogida de datos, cuyo objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones” (Rodríguez, 2005). Okuda y Gómez (2005) resaltan el hecho que los métodos utilizados durante la observación o interpretación del fenómeno sean de corte cualitativo, de tal forma que sean equiparables; así mismo señalan que durante la detección de las tendencias pudiera mostrarse una inconsistencia en los hallazgos, pero ello no implica una reducción en la credibilidad de las interpretaciones, más bien da lugar a un análisis más profundo sobre el papel de la fuente que produjo los datos en la observación del fenómeno y el momento en el que se observó.

4. Resultados y discusión

Uno de las características esenciales del contrato didáctico en nuestro centro de interés es que se ponen de manifiesto en los criterios de evaluación explícitos, sin embargo existen otros no explicitados que solo se hacen evidentes cuando el docente plantea actividades poco habituales que vulneran las reglas del contrato, produciendo así el desconcierto de los estudiantes, ellos en su proceso de adaptación al medio escolar, llegan a desarrollar el sentido que les permite captar cuales son las reglas del contrato didáctico en cada caso. Como resultado de la descripción densa de este proceso subyacen las siguientes categorías y subcategorías:

La construcción de la cultura de paz deriva de manera decisiva de la forma como se gestiona el contrato didáctico. La actitud del docente determina con frecuencia de manera inconsciente las relaciones de los estudiantes con la matemática (Godino, Batanero y Font, 2003).

Una gestión democrática del aula establece el contrato didáctico en el marco de los principios didácticos: socialización, individualización, autonomía, actividad y creatividad.

Contrato didáctico	
Gestión democrática	Gestión Autoritaria
Confianza	Miedo
Seguridad	Inseguridad
Autoestima	Frustración
Aceptación	Rechazo
Inclusión	Discriminación
Genera Paz	Genera Violencia

El proceso educativo debe adaptarse al educando, porque es persona irrepetible y única. La enseñanza colectiva pretende someter al educando a una misma situación, razonamiento o contenido, sin tomar en cuenta que la interpretación, comprensión etc. Es distinta en cada uno de ellos ya que diferentes son sus capacidades y su ritmo, frente a lo presentado. No se pueden ajustar los mismos patrones a conductas individuales. Sin embargo la relación educador-educando se enmarca en un contexto social y cultural que permite esta correspondencia.

La confianza y la autonomía en el ser humano significan capacidad para tomar sus propias decisiones. En la medida en que se es libre, se es autónomo. El fin de la tarea educativa es lograr la autonomía, porque el principio y el fin de la educación consisten en hacer personas libres, es decir, autónomas.

La actividad del educando, centro de la educación, es un requisito indispensable para la eficacia del proceso-enseñanza aprendizaje. Nadie se educa, aprende o perfecciona por otra persona.

El principio de actividad se ha llevado a cabo en dos dimensiones: el de las instituciones y el de la metodología didáctica. A nivel práctico, ha dado origen a una serie de técnicas didácticas, por ejemplo, redescubrimiento, fichas, estudios de caso, discusión, juego etc.

La tarea educativa respecto a la creatividad en el ser humano, tiene dos aspectos importantes: favorecer e impulsar esta capacidad y prepararlo para vivir en un mundo cambiante. El concepto "creatividad" puede significar: creación artística, descubrimiento científico, invención tecnológica, innovación respecto a todos los ámbitos, originalidad e inventiva, niveles de creatividad (expresiva, productiva, inventiva, innovadora, emergente) y efectividad, productividad y rentabilidad.

Conclusión

A través del contrato didáctico se busca regular los derechos y obligaciones del profesor y los alumnos mediante un proceso de negociación implícita entre estudiantes, el profesor y el medio educativo. Como parte del proceso de construcción de la cultura de paz, tiene dos cometidos contradictorios que dependen de la forma como se gestiona.

Ante una gestión vertical y autoritaria se convierten en formas sutiles de violencia escolar ya que imprimen temor, inseguridad, dependencia, baja autoestima, etc. Sin embargo, gestionados de manera democrática sirven como instrumentos de construcción de una cultura de paz desde el aula. Puesto que fomenta el desarrollo la autoestima, la autonomía, seguridad y confianza

Es decir, la gestión democrática del contrato didáctico permite afianzar y construir la cultura de paz desde el aula.

Referencias Bibliográficas

- BROUSSEAU, G. (1986). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Recuperado de: https://kupdf.com/download/guy-brousseau-iniciacion-al-estudio-de-la-teoria-de-las-situaciones-didacticas-pdf_58ebe9d-2dc0d608b5ada97ed_pdf#
- BROUSSEAU, G. (2007). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, Francia: La Pensée Sauvage (primera edición en francés, 1998).
- CHAVARRÍA, J. (2006). *Teoría de las situaciones didácticas*. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/viewFile/6885/6571>
- CHEVALLARD, Y., BOSCH, M. Y GASCÓN, J. (1997). *Estudiar matemáticas*. ICE-Horsori, Barcelona.
- D'AMORE, B. (2006). *Didáctica de la Matemática*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogota – Colombia.
- D'AMORE, B. Y MARTINI, B. (1997). Contrato didáctico, modelos mentales y modelos intuitivos en la resolución de problemas escolares típicos. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 32, pp. 26-42. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/3172/1/D1997ContratoNumeros32.pdf>
- FIGUEROA, R. E. (2013). *Resolución de problemas con sistemas de ecuaciones lineales con dos variables. Una propuesta para el cuarto año de secundaria desde la teoría de situaciones didácticas*. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4736/FIGUEROA_VERA_ROCIO_RESOLUCION_DIDACTICAS.pdf?sequence=1
- GODINO, J. D., BATANERO, C. Y FONT, V. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el*

aprendizaje de las matemáticas para maestros. Recuperado de: www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/fundamentos.pdf

- GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed Morata.
- LESTER, F. K. (2013). Reflexiones sobre la investigación en instrucción de resolución de problemas matemáticos. *The Mathematics Enthusiast*, 10 (1 y 2), pp. 245-278. Recuperado de <https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1267&context=tme>
- NADLER, D. A. Y LAWLER, E. (1983). Quality of Work Life: Perspectives and directions. *Organization Dynamics*, 11, 20-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4237669.pdf>
- NESHER, P. (1981). "The stereotyped nature of word problems". For the learning of mathematics, 1(1), pp. 41-48.
- OKUDA, M. Y GÓMEZ, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- PACHÓN, R. A. (2017). Manifestaciones del contrato didáctico: análisis de casos en dos aulas de la educación básica. *Seres Saberes y contextos*, 2(1), pp. 63-68. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/seressaberes-ycon/article/view/12046/12659>
- RODRÍGUEZ, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales. Recuperado de: <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- SADOVSKY, P. (s/f). *La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática*. Recuperado de: https://www.fng.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoria_situaciones.pdf
- SANTOS, M. (2007). *La Educación Matemática, resolución de problemas, y el empleo de herramientas computacionales*. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/39503/1/1186541.2014.pdf>
- VERSCHAFFEL, L., Greer, B., & De Corte, E. (2000). Dar sentido a los problemas verbales. Lisse: Países Bajos: Swets & Zeitlinger.
- VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Récherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (23): 133-170.

► **Reinaldo Aliaga** (Chile), exponiendo su producción artística en el patio del Auditorio “José María Arguedas” del Centro Cultural, en el marco del Congreso Internacional. También dirigió un Taller para estudiantes del Colegio San Ramón, igualmente en el marco del Congreso.

► **Dr. Juan José Flores Flores** (Perú), recibiendo la distinción otorgada por la Municipalidad Provincial de Huamanga, como huésped ilustre. Le entrega el Diploma la Psicol. Tanya Taype Castillo.

► **Ponente** Prof. Necías Taquiri Yanqui de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad anfitriona.



EJE TEMÁTICO 6: ETNIA, GÉNERO Y CULTURA DE PAZ

CREENCIAS SOBRE GÉNERO Y ETNIA EN ESTUDIANTES DE LA IX REGIÓN DE LA ARAUCANÍA, CHILE. RESULTADOS PRELIMINARES¹

Macarena Angulo Carmona / Viviana Gómez Nocett

Universidad de La Frontera (Chile)
macarena.angulo@usach.cl

Resumen

Este estudio aborda la problemática de la desigualdad con relación a sus intersecciones de género y etnicidad. Bajo el supuesto de que los y las estudiantes tienen creencias asociadas a estereotipos de lo femenino y masculino; y respecto a lo que es ser mapuche. El objetivo de esta investigación fue explorar las características de estas creencias y la posibilidad de que estén contribuyendo a la reproducción de la desigualdad de oportunidades.

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada mediada por muñecas y otros elementos, inspirada en el instrumento “muñeca blanca, muñeca negra” (Clark & Clark, 1940) creado para estudiar el racismo en niños y niñas.

Se presentan hallazgos preliminares obtenidos a través de un análisis cualitativo con los cuales se espera dar cuenta de la necesidad de profundizar los temas de género y etnia en la escuela.

¹ Proyecto financiado por CONICYT a través del Fondecyt#1161721, “Movilidad de creencias a través de metáforas tridimensionales con piezas Lego© mediadas en una plataforma de aprendizaje colaborativo”.

Palabras clave: creencias, género, etnicidad, desigualdad, mapuche.

Introducción

En la actualidad, Chile tiene un ingreso medio mensual de \$ 517.540 pero el 50 % de las personas percibe ingresos menores o iguales a \$ 350.000 pudiendo notar que en La Araucanía está el ingreso medio más bajo del país (INE, 2016). Conjuntamente, la brecha de género en el ingreso medio se ubica en un -31,7 % en desmedro de las mujeres y muestra una relación directamente proporcional al nivel educacional (INE, 2016).

Es posible afirmar entonces que, a pesar de contar con una tasa de pobreza muy por debajo del promedio de América Latina, en Chile las oportunidades no están alcanzando para todos por igual y hay ciertos grupos que se ven más afectados que otros. Entre estos, mujeres y etnias (PNUD, 2017).

En este contexto, indagar en las creencias, en tanto que estructuras coherentes que permiten a las personas explicar su entorno (Pajares, 1992), tiene el potencial de explicar el papel que cumplen los estudiantes en sistemas educativos que reproducen las estructuras sociales junto a sus desigualdades (Bourdieu & Passeron, 1996) y desde tal comprensión idear formas de empoderar estudiantes como agentes del cambio que supone una pedagogía de y en favor de la diferencia (Giroux & Flecha, 1994).

A través del estudio del discurso de niños y niñas, este proyecto de tipo cualitativo exploratorio busca estudiar las creencias de los estudiantes asociados a la brecha de género y etnia. Para dar cuenta de la urgencia de trabajar estos temas en la transversalidad del currículum educativo y en la asignatura destinada a ellos, Orientación (Ministerio de Educación, 2015).

Marco teórico

Para el desarrollo de esta investigación el concepto de “creencias”, íntimamente relacionado con el de “conocimiento”, se ha de entender como un conjunto de estructuras cognitivas que se forman tempranamente a través del proceso de transmisión cultural y que se organizan en un sistema que cumple una función adaptativa en tanto que actúan filtrando información. Cumplen un rol muy importante en el procesamiento de la información y poseen distinta importancia de acuerdo a su cantidad de conexiones entre sí; distinta flexibilidad o modificabilidad en relación a cuando hayan sido adquiridas, porque las creencias adquieren fuerza con el tiempo; son resistentes al cambio y muy importantes en tanto que influyen la percepción (Pajares, 1992) y explican el comportamiento de las personas (Myers, 2000).

Con relación a “género”, el concepto se aborda como una categoría imprecisa

que estudia las relaciones controversiales en torno a la sexualidad y de la construcción de diferencias sociales respecto a esta misma (Scott, 2015); mientras que el concepto de “etnia” se aborda desde la inexistencia de una identidad étnica única e inequívoca (Wade, 2000), entendiendo que toda identidad étnica surge de prácticas sociales, culturales o simbólicas, que dan autenticidad y diferencian un grupo humano de otro; a menudo asumiendo un papel estratégico en situaciones de conflicto social (Koonings & Silva, 1999). Tal como es la lucha de los mapuche en la búsqueda de igualdad y superación de los resultados de la opresión a la que han sido sometidos durante los procesos de colonización y aculturación. Por consiguiente, y en términos muy generales, se ha de considerar en este estudio que el pueblo *mapuche* constituye una etnia siempre presente en el debate político nacional debido a sus demandas por la recuperación de territorios y un proyecto político de liberación nacional que les otorgue autonomía política (San Juan, 2017).

Objetivos

El objetivo general de este trabajo de investigación es conocer las creencias sobre género y etnia de los estudiantes mapuche y no mapuche de 5-12 años de edad pertenecientes a la IX región de La Araucanía en torno a su potencial para la reproducción/transformación de realidades sociales.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar creencias asociadas a género en estudiantes mapuche y no mapuche de 5-12 años de edad pertenecientes a la región de La Araucanía.
- Identificar creencias asociadas a etnia en estudiantes mapuche y no mapuche de 5-12 años de edad pertenecientes a la región de La Araucanía.
- Comparar las creencias asociadas a género y etnia en estudiantes mapuche y no mapuche de 5-12 años de edad pertenecientes a la región de la Araucanía según establecimiento.
- Comparar las creencias asociadas a género y etnia en estudiantes mapuche y no mapuche de 5-12 años de edad pertenecientes a la región de la Araucanía según edad.
- Formular algunas recomendaciones para el trabajo sobre género y etnia en la asignatura de Orientación.

Participantes

Los criterios de elección de la muestra estuvieron relacionados con la región de residencia, que correspondió a la región de La Araucanía; la pertenencia o no pertenencia a la etnia mapuche, para poder realizar una comparación entre las creencias que presentan quienes pertenecen a una comunidad mapuche y quienes no; y la

edad, un rango etario que fue entre los cinco y doce años de edad. Se determinó trabajar desde la edad de cinco años ya que corresponde aproximadamente a la edad en que comienza la escolarización.

Se trabajó con estudiantes pertenecientes a dos establecimientos. Una escuela municipal básica ubicada en un sector rural de la comuna de Ercilla y un centro educativo de educación básica de dependencia privada ubicado en la ciudad de Villarrica.

Instrumento

Se formuló un instrumento que fue variando en la medida en que las pruebas mostraron no ser efectivas para acceder a la información de interés. Por lo tanto, la construcción del instrumento de recogida de datos implicó probar distintas propuestas con niños y niñas que cumplieran con los criterios de selección de los participantes establecidos para la muestra final exceptuando los establecimientos.

El instrumento de recogida de datos aplicado en esta investigación tomó la idea de la entrevista mediada por muñecas creada por los psicólogos Kenneth Clark y Mamie Clark (1940) para estudiar el racismo en niños y niñas. Dicho estudio utilizó dos muñecos idénticos en todo aspecto exceptuando el color de piel, uno era blanco y el otro negro, para hacer entrevistas individuales a un grupo de niños y niñas a quienes interrogaron respecto a estos muñecos. En este estudio se utilizaron cuatro muñecos que diferían en género (dos varones y dos mujeres), la vestimenta (dos vestían ropa típica mapuche y los otros dos no) y el color de piel (dos morenos y dos blancos).

En el caso de la investigación de Kenneth y Mamie (Clark & Clark, 1940) se instaba a los participantes a atribuir determinadas características a uno de los muñecos que se les presentaban. Por ejemplo, se les preguntó “¿cuál es el muñeco bueno/malo?, ¿cuál es el muñeco bonito/feo?” y luego de cada elección se les preguntó “¿por qué?” para indagar en el motivo, entendiendo que no es correcto dar por sentado un supuesto o un sentido común compartido (Taylor & Bodgan, 1987). En este caso, se aplicó una entrevista semiestructurada donde se puso atención a los conceptos de fuerte/débil, rico/pobre, lindo/feo, entre otros.

Además de los muñecos, la entrevista semiestructurada que se elaboró también contó con imágenes que mediaron algunas de las preguntas, dichas imágenes corresponden a tres fotos de escuelas y tres fotos de casas. En ambos grupos hay una foto representativa de un nivel socioeconómico alto, una de un nivel socioeconómico medio y otra de un nivel socioeconómico bajo.

Metodología

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo interpretativo siendo de alcance exploratorio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Hallazgos

Se presentan hallazgos preliminares respecto a creencias sobre género obtenidos a través de un análisis cualitativo del discurso.

Respecto a características físicas y psicológicas

Los hallazgos dejan ver que sí hay creencias respecto a cómo el “otro” es o no es. Si bien aparecen pocas características psicológicas y muchas de las características que los participantes dan respecto a los muñecos son descripciones de atributos concretos, observables como la vestimenta o el color de piel, es importante considerar que cuando las preguntas no son abiertas y se les pregunta directamente por quién tiene cierta característica psicológica, los participantes la otorgan sin mayor resistencia. Pocos son los casos en que prefieren no hacerlo y dichos casos son casi en su totalidad características negativas.

Es posible que esta situación tenga que ver con el filtro de la deseabilidad social pero independientemente de esta realidad, se puede concluir que sí hay una tendencia a emitir juicios apresurados. Positiva o negativa, cada característica que se otorga habla de lo susceptibles que pueden ser los participantes a formar estereotipos.

Por otra parte, el hecho de describir la vestimenta y proporcionar comentarios de rechazo o aceptación respecto a esta puede no ser un dato tan neutro en tanto que entre otros de los hallazgos de este estudio surge esta como un indicador de ingresos. Por tanto, una ropa “fea”, o “vieja” o con cualquier otro calificativo negativo puede estar relacionada con un prejuicio respecto al estrato socioeconómico que se asume del individuo o en este caso del muñeco.

Otras características físicas que surgen en las descripciones relacionan a los varones con fuerza física y a las mujeres con juicios sobre su apariencia, corroborando la existencia de creencias sexistas en los participantes de este estudio y haciendo ver que los criterios bajo los cuáles se describe a un varón y a una mujer coinciden con los de una sociedad altamente machista, donde lo que define y/o diferencia a un hombre es su fortaleza y lo que importa en una mujer es su apariencia.

En cuanto a las características psicológicas que se observan están relacionadas con creencias respecto a una diferencia de madurez entre varones y mujeres. Se atribuye a los varones la característica de travieso en contraposición. Aunque ambas características sean otorgadas con una connotación positiva o a favor de la mujer en tanto que ser “más maduras” se entienda como algo positivo, la importancia de estas ideas está en que refuerza la creencia de que el comportamiento de varones y mujeres está determinado por su género, estereotipando la masculinidad y feminidad.

Resumiendo, las creencias que develan las descripciones de los muñecos en-

tregadas por los participantes tienen un potencial que dista de ser transformador, que en el mejor de los casos corresponde a un sexismo benevolente, pero que contribuye a los estereotipos socialmente aceptados de feminidad y masculinidad.

Respecto al rendimiento académico

La justificación de las notas otorgadas a los muñecos está relacionada con características de estos con relación a la construcción social de lo que es ser un “buen estudiante” y a otras relacionadas con el grupo étnico de estos, pero no con el género.

Estos datos corroboran lo que otro estudio señala respecto la feminización del pregrado en Chile (Rojas, 2005). Es inevitable preguntarse cuándo los niños y niñas comienzan a creer que hay carreras para hombres y otras para mujeres de manera exclusiva y se hace necesario indagar en la incongruencia entre la disminución de la brecha de género en los resultados de las pruebas estandarizadas de matemáticas (Agencia de la calidad de la educación, 2018) y la persistente generización de algunas carreras como educación parvularia, obstetricia y diversas ingenierías en Chile (CNED, 2018) en consideración de otros factores como el de nivel socioeconómico, en vista de que los resultados recogidos por Del río (2018) que indican que las niñas de NSE bajo responden con mayor intensidad al estereotipo que asocia la matemática con el género masculino; mientras las niñas de NSE alto son las únicas que no muestran una asociación entre el género y las matemáticas y que los niños asocian la matemática a lo masculino independientemente del NSE al que pertenecen.

Estos hallazgos también invitan a pensar en la posibilidad de que las calificaciones no se vean como un factor determinante en la elección de carreras, posibilitando que la expectativa académica en cuanto a notas sea completamente independiente de la expectativa académica en cuanto a la elección de carrera.

Respecto a expectativas laborales

En cuanto a las creencias que emergen espontáneamente se puede apreciar que existe una en relación a la cantidad de trabajo, o quizás a la intensidad, porque el “trabaja más” podría referirse a ambas. De alguna forma, esta creencia puede estar relacionada con la que referencia al acceso suponiendo que los varones pueden trabajar en cualquier ocupación. En contraposición, la participante expresa que las mujeres pueden trabajar como sirvientas en una mansión, reduciendo el campo laboral de las mujeres y justificándolo en el género. Todas estas creencias hablan de la percepción de una brecha laboral entre varones y mujeres desde temprana edad.

Hallazgo relevante; puesto que, cuando se realiza la asignación de valores por grado de cualificación a los trabajos otorgados de forma libre por los participantes, se puede apreciar que en general el grado de cualificación del empleo de las

muñecas es más bajo que el grado del otorgado a los muñecos. Es urgente indagar con más detención en los criterios que los participantes usan para elegir en qué trabajará una persona.

Afortunadamente, también se encuentran casos en los que los participantes deciden no asignarle trabajo a los muñecos argumentando que no saben y con esto dando cabida a la posibilidad de un cuestionamiento o resistencia ante la expresión del prejuicio.

En el caso de los trabajos “predeterminados” que se les ofrecen a los participantes para asignar a alguno de los muñecos, se puede apreciar que las cuatro labores parecen ser otorgadas bajo criterios de género en tanto que las dos labores feminizadas (enseñanza y trabajo doméstico) son otorgadas principalmente a las muñecas y las dos labores masculinizadas (ingeniería y obras de construcción) son también asignadas mayoritariamente a los muñecos.

Es importante mencionar que a pesar de que esta mirada general a los datos pueda parecer muy tradicionalmente estereotipada en relación a género, igual se pueden observar variaciones y flexibilidad en varios participantes. Y son estos participantes los que posiblemente sostengan creencias más igualitarias respecto a las capacidades de hombres y mujeres. La invitación es a averiguar respecto a los discursos y/o el actuar de los que rodean a estos niños que eligen no emitir prejuicios respecto a alguien.

Sumado a los hallazgos expuestos previamente en relación a las creencias sobre lo laboral se puede encontrar la del muñeco no mapuche ligado al “mejor trabajo”. Entendiendo el “mejor trabajo” como un trabajo bien pagado, de buen ambiente laboral, cómodo, etc. (información recogida a través de la misma entrevista). Resulta interesante que es el muñeco varón y no mapuche el principalmente privilegiado con este trabajo. No se recoge información respecto a los motivos, en algún caso algún participante declara haberse dado cuenta de que dicho muñeco tiene el mejor trabajo por su ropa (camisa y jeans). Estudiar la forma en que se ve representado el éxito laboral sería enriquecedor, cuáles son los cuerpos, los espacios, la vestimenta, que se muestra como exitosa en medios de comunicación.

Respecto a roles sociales

Estrechamente relacionado con el ámbito laboral, los datos recogidos respecto al rol que varones y mujeres cumplen en la sociedad tienen que ver principalmente con el trabajo. Si los participantes asocian el trabajo a esto podría pensarse que trabajar es el objetivo de la vida, y de la escolaridad en tanto que esta supone prepararnos para ella. El mensaje, aunque implícito, parece estar claro: se nos educa para trabajar. Y para validar y no cuestionar las injusticias que evidencian algunas de las creencias de los participantes. En ese sentido, Bourdieu (1998) y Criado (2003) aportan con interesantes reflexiones en torno a la función de la escuela.

Es importante mencionar que, de los trabajos que emergen, se observa una notoria mención de labores no remuneradas como realizar el aseo y cocinar, y otras implícitamente remuneradas. El sesgo de género es notorio en este ámbito ya que principalmente el trabajo remunerado se les asigna a los muñecos y el no remunerado, aunque se flexibiliza bastante, también parece ser función cumplida en su mayoría por mujeres.

Dentro de la variedad de respuestas que emergen en estas preguntas también hay algunas que apuntan a necesidades básicas como comer y dormir, o actividades recreativas como bailar y jugar. Se sospecha que estas respuestas se justifican en la posibilidad de que estos participantes hayan respondido en función de los muñecos como niños, no como adultos.

Respecto a otros temas

Que aparezcan nociones de la existencia de desigualdad de género puede ser alentador. Sin embargo, de acuerdo con lo expresado por los participantes parece existir la creencia de que esa es un asunto del pasado. No reconocer la existencia de esta en el presente, ya sea en distinta intensidad y/o forma, es un punto importantísimo en contra del desarrollo del potencial transformador en los participantes como agentes de cambio. En ese sentido, es crucial trabajar para lograr que visibilizar las injusticias actuales respecto al género ya que parece muy aceptado el discurso relacionado con la idea de que la posibilidad de votar, estudiar y trabajar con que hoy cuentan las mujeres es equivalente a igualdad.

Respecto a la masculinidad, se puede observar cuestionamientos al machismo presente en temas como la expresión de ciertas emociones, por ejemplo, la tristeza.

También se pueden encontrar creencias respecto a género en torno al uso de maquillaje. Por una parte, se asume como una actividad femenina. Y en un grado u otro, en medio de un discurso de esperabilidad social antidiscriminación se deja ver rechazo ante un varón que se maquilla. Lo interesante de este hallazgo reside en lo que el maquillaje comunica (Lurie, 2002) y en la actitud que adoptan los participantes respecto a este mensaje. Como un indicador de género, la idea de varones usando maquillaje parece desequilibrar la estructura binaria de género aparentemente internalizada por los participantes donde exclusivamente lo femenino se asocia a este.

El rechazo expresado de distintas formas por los participantes es quizás la evidencia más clara de la poca flexibilidad con relación a cómo es y lo que debe hacer una persona dependiendo del género asignado y también de la necesidad de trabajar desde temprana edad en temas referentes a género (expresión de género, identidad de género, orientación sexual y sexo biológico) si se quiere formar personas para convivir en una sociedad más respetuosa.

Referencias bibliográficas

- AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (2018). *Resultados educativos 2017*. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/>.
- BOURDIEU, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- CLARK, K. B., & CLARK, M. K. (1940). Skin Color as a Factor in Racial Identification of Negro Preschool Children. *The Journal of Social Psychology, S.P.S.S.I. Bulletin*, 11, 159-169.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (2018). *Tendencias de la matrícula de pregrado en educación superior*. Recuperado de <http://www.cned.cl/>.
- CRiado, E. M. (2010). Una crítica de la sociología de la educación crítica. *ANDU-LI Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, II, 9-27.
- DEL RÍO, M. (2018). *Programa FONDECYT Informe Final Etapa 2017. La temática es un asunto de niños: Estereotipos de niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras*. Recuperado de <https://www.conicyt.cl/>
- GIROUX, H., & FLECHA, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. (2016). *Síntesis de resultados Encuesta Suplementaria de Ingresos 2016*. Recuperado de <http://www.ine.cl/>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2015). *Bases Curriculares Orientación*. Recuperado el 3 de julio de 2017 de <http://www.curriculumlineamineduc.cl/>.
- MYERS, D. (2000). *Psicología social*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- PAJARES, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3) , 307-332.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Recuperado de <http://www.cl.undp.org/>.
- ROJAS, T. (2005). *La educación superior en Chile durante los últimos 25 años: una aproximación de género*. Recuperado de <https://www.udual.org/principal/>.
- SAN JUAN, S. (2017). Nación Mapuche: Concepto, historia y desafíos presentes en Gulumapu-Araucanía. *CUHSO*, 27 (1), 3-22. DOI 10.7770/CUHSO-V27N1-ART1084.

- SCOTT, J. (2015). Gender: Still a Useful Category of Analysis? *Diogenes*, 225, 7–14.
- TAYLOR, S. & BODGAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.
- TORRES-PARODI, C., & BOLIS, M. (2007). Evolución del concepto de etnia/raza y su impacto en la formulación de políticas para la equidad. *Rev. Panam. Salud Pública*, 22(6), 405-416.
- WADE, P. (2000). *Raza y etnicidad en latinoamérica*. Recuperado de [http://digital repository.unm.edu/](http://digitalrepository.unm.edu/)

► Estudiante Denis Guillén, Ponente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad anfitriona.

► Ponente Dra. María Flores Gutiérrez de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad anfitriona.

► Presentación de libros de Luis Mujica Bermúdez, Juan José García Miranda y Esteban Quiroz.



EJE TEMÁTICO 7: ARTE, CULTURA Y CULTURA DE PAZ

CONSTRUYENDO PAZ DESDE LA LITERATURA (Canto General de Pablo Neruda y de otras narraciones) Revisión de experiencias de paz desde la Narración Oral

Ximena Pedraza Berner / Elena Calderón Pinto

Mediación de Fomento Lector
Jacara Cuentos (Chile)
ximenapberner@gmail.com

“El hombre es responsable de la paz desde siempre, en cada acto, cada día puede optar, según su voluntad, a vivir en paz o sin ella”.

Desde temprana edad, el ser humano puede desarrollar un vínculo pacífico con sus semejantes, con la flora, fauna y el medio ambiente en que habita. Pero esa actitud, se debe aprender, cultivar y desarrollar. Su contraparte, la violencia que impera en sectores marginados de la sociedad, nos parece que se oponen como valores relativos y ajenos para que pueda existir una paz interior. Nos referimos a la violencia que puede manifestarse como violencia económica, psicológica o física, porque nuestras políticas sociales han tratado de hacernos creer que existe el bienestar para los habitantes en nuestro país. Tal vez ha mejorado en los últimos años, pero esas políticas sociales siguen presentes como medidas no justas, especialmente para los sectores o grupos sociales más vulnerables. Estos son muchas veces tildados de flojos o cómodos por quienes tienen mayores oportunidades para crecer y prosperar en la vida.

Con nuestras narraciones orales, que entregamos en varios sectores de nuestra

sociedad, postulamos, siempre basadas en nuestra experiencia, llegar al alma, al espíritu y al corazón de las personas, quienes son los receptores de los cuentos e historias. Puede ser, en la cama de un hospital, en una sala de clases, en una biblioteca, en casas de acogida, en hogares de niños, en un museo o centro cultural. En el lugar que realizamos las intervenciones, desarrollamos instancias que pueden elevar el alma, para conectarse, conocer y valorar la vida en PAZ. Cuando los receptores son niños, las narraciones van acompañadas, muchas veces de canciones, adivinanzas o juegos de manera que la emoción impregne y permee el intelecto humano y genere una huella indeleble de luz, amor, paz y esperanza en la vida.

Revisando varios ejemplos, de sociedades en la historia universal, estamos convencidas que nada ha sido garante de paz. Sin ir más lejos, la sociedad alemana, ilustrada y creadora de música docta y pacífica, no fue garante de paz durante el genocidio judío.

Lejos de desanimarnos ante este y otro ejemplo histórico nos alentamos a buscar literatura escogida que formule y propicie la cultura de paz (daremos ejemplos concretos de literatura indígena y otras). Hoy, se hace más necesario, al hablar de paz, revisar el *Canto General* de Pablo Neruda, como un llamado protagonista, que puede estar presente para valorar la paz.

La literatura nos ayuda a conocer y desarrollar la paz desde varias dimensiones:

Lectura, porque sabemos que crea conciencia, testimonia y ejemplifica; muchas veces, también puede alentarnos a conducir la propia vida en paz.

Escritura, porque nos puede ayudar a vivir en paz, desde la biografía o autobiografía, con ejercicios escriturales se anida la paz en el interior, desde una sanación para conflictos personales, familiares o de pueblos en conflicto (caso en Colombia, después de la FARC).

Porque al escribir, se crea, recuerda, imagina e inventa situaciones reales o ficticias de la vida.

Numerosos autores consideran la escritura como un medio de expresión de la vida propia. Es también una forma de soñar y dibujar un mundo mejorado, posible. Un reflejo de la sociedad a modo de denuncia. Un grito en el silencio de la historia.

El *Canto General*, obra de Pablo Neruda que fue publicada en 1950 en México, es una obra maestra, revisa la historia de la dignidad y lucha de los pueblos de América del Sur. Se trata de una reivindicación, una historia por la libertad y justicia. En Neruda, hablaron sus palabras por los oprimidos y caídos, por los muertos y torturados. Es una crónica del entorno natural americano con sus paisajes bellos y libres. Luego habla del dolor por la sangre vertida en el exterminio por la dominación extranjera; sin justicia no hay paz, es decir, la justicia genera paz, desde la esencia humana justicia y equidad, dignidad. La esclavitud y el sometimiento son

contrarios al amor. Recordamos a San Agustín, ama y haz lo que quieras.

Proponemos, porque lo hemos visto en nuestro recorrido, en la Escuela Valle Hermoso de Peñalolén, una revisión de *Canto General* en el aula, participamos de una narración histórica con la maestra Alejandra Carrasco Carvajal, ella revisa la historia con un curso 5 básico y les asevera que América no fue descubierta, porque ya existía antes de la llegada de los españoles. Reescriben la historia con representaciones históricas, discursos y textos. Son críticos de la historia y su visión. Algo muy similar realiza en 7 básico, con los alumnos generan nuevas ideas y debates desde las fuentes historiográficas.

Propiciando paz

En nuestra ruta de narraciones, desde hace siete años, hemos conocido diversos espacios, instancias y actividades donde hemos desarrollado mediación lectora, acompañamiento, entretención y cultura. Como ejemplo podemos citar hospitales como San Juan de Dios, Félix Bulnes, Exequiel González Cortes, Calvo Mackenna, Pedro Aguirre Cerda, hemos entregado a niños y adultos los cuentos e historias como una llave maestra para aliviar las largas horas de tedio, molestias y muchas veces dolor que acompañan la permanencia en un hospital. Consideramos haber propiciado la paz en el corazón de aquellos pacientes, que muchas veces esperaban con ansias la narración oral.

Estuvimos en un colegio comercial de jóvenes, **Luis Correa Prieto** en Santiago, fue un verdadero desafío que sorteamos bien; ya que, los jóvenes de primero, segundo, tercero y cuarto medio no suelen prestar mucha atención a los cuentos, porque les exige silencio, concentración. Narramos para ellos durante la celebración del **Día del Libro** en abril recién pasado y recibieron nuestras narraciones con paciencia y cariño. Al finalizar nuestra intervención nos recibió la jefa técnica del colegio y nos contó que **la paz** está incluida en el ideario y proyecto educativo del colegio. Sabíamos con Elena que visitábamos un lugar que propicia la Paz.

A continuación, parte de su declaración de intención valórica para sus alumnos y comunidad: “Para nosotros como LICEO la buena convivencia escolar, significa hablar de la responsabilidad con las alumnas y alumnos más allá de lo académico y velar por la armonía y la paz en las formas de ver la vida que se dan cita en nuestro liceo entendiendo la convivencia escolar como un bien que todos debemos cuidar con una comunicación clara que privilegie el dialogo, el respeto mutuo, un compromiso para vivir en paz y armonía y el cuidado de la empatía, que es siempre ponerse en el lugar de la otra persona”.

Encuentro con la paz

Nombramos también, la **Casa de Acogida Franklin**, es un hogar para hombres en el Barrio Franklin, residen en ella, cerca de 28 personas. Ximena conoce Casa

Franklin desde hace 12 años y he visitado comprometidamente a los residentes en forma regular, luego que Elena conoció la Casa de Acogida se sumó a este compromiso para visitar a los amigos de la casa; es así como durante el año 2018 diseñamos e implementamos un Club de Lectura y de Expresión Artística para los amigos de Casa Franklin. Fue un encuentro en que cada mes logramos realizar lecturas en voz alta, leímos leyendas, cuentos infantiles, poesía y algo de historia. En la segunda parte de cada reunión realizamos expresión artística, con diversas técnicas, como collage, acuarelas, lápices de colores, pintamos con acrílicos, dibujos. Fue una experiencia inolvidable, pudimos observar la fascinación de los amigos con las materialidades para su expresión. Concluimos un día, junto a ellos, que al igual que Violeta Parra logramos realizar arte desde la intuición sin ser expertos en lo ejecutado, pero con la fuerte convicción de tener una inspiración y un medio para expresarnos. Con Elena, llegamos a emocionarnos al ver a un señor que nos contó que jamás en su vida había tomado un lápiz ni un pincel para realizar algo parecido. Presenciamos muchas veces una actividad conciliadora con el propio pasado de nuestros amigos. Fue una experiencia muy pacificadora, reveladora y feliz para nosotras.

Un lugar de paz

De nuestra experiencia destacamos dos lugares de Paz.

Hablábamos de la importancia de los espacios para crecer y vivir en paz, y es en el **Liceo Polivalente San Nicolás**, en Ñuble donde vivenciamos una comunidad liderada por hombres que viven y cultivan la paz desde el arte, reparador, inspirador y fortificador de experiencias educativas. Poseen un proyecto para imitar, es el mejor colegio de nuestro país, según las mediciones porque poseen un proyecto educativo desde el arte.

La paz en el ser humano se ve facilitada por poseer un alma libre y cultivada, que puede interpretar y reinterpretar la vida, un alma que siente y expresa su dolor, alegría, descontento y felicidad.

Constatamos en terreno la calidad de sus docentes, maestros y comunidad. Fuimos invitadas a un Seminario de Educación y Arte el año 2018. Convivimos en las aulas de parvulario, en un segundo básico, en octavo año y con los jóvenes a punto de egresar y, en cada sala, mantuvimos una conversación con los alumnos: fue una enriquecedora experiencia. Los niños y jóvenes estaban interesados y animados en conversar sobre las creaciones artísticas, sobre la narración y sobre la vida.

Centro Patrimonial Recoleta Domínica

Son varios los centros culturales que hemos conocido en nuestro andar como narradoras orales y nos parece relevante destacar el **Centro Patrimonial Reco-**

leta Domínica, porque es un lugar muy particular, en su interior coexisten un museo, Museo **Histórico Domínico**, una **Biblioteca Patrimonial**, salas para exposiciones temporales, **un Museo de Artes Decorativas**, que posee una muestra permanente de cristalería, cerámica, objetos de plata de Chile y de otros países. Y posee el **jardín interior** más bello y silencioso que podemos conocer. Se trata de un lugar de paz e inspirador para la contemplación. Fue cedido por los frailes dominicos, la finalidad de su orden desde su llegada a Chile es anunciar el Evangelio de Jesús mediante el testimonio de vida y predicación.

En 1998, los padres dominicos entregan por 50 años el Centro Patrimonial Recoleta Domínica a la Dibam, Dirección de Bibliotecas archivos y museos, para preservar y difundir el fondo bibliográfico patrimonial de la Orden.

Hoy, cada maestro, padre y, en definitiva, cada ser humano está llamado a ser un agente propagador y propiciador de la paz por el porvenir de la humanidad.

EL APORTE DE *EL ARTE DE LA GUERRA* DE SUN TZU AL TRABAJO TEATRAL

Claudio Pueller Barría

Fundación Cultural TATREXTO – Chile
puellerman@gmail.com

La construcción de paz no es un proceso autónomo que corre paralelo a la dinámica de la sociedad. Por el contrario, se da al interior de las sociedades, en sus relaciones y su entorno; en sus conflictos y en el contexto de sus virtudes y miserias. La paz se construye a partir de la paz interior de cada una de las personas, pero también en sus relaciones con organizaciones e instituciones en las cuales las personas se organizan y actúan.

La construcción de la paz es una visión y un proceso de construcción. Como visión es una nueva manera de ver la dinámica social, principalmente sobre las guerras y los conflictos. Como proceso de construcción supone un orden de etapas hasta lograr relaciones sociales reestructuradas. En ese sentido, es un campo de conocimiento abierto pues es constantemente enriquecido por la práctica y la reflexión.

“Soñó con un mundo sin problemas, donde los CONFLICTOS estaban extirpados de la vida. Todo era paz y templanza. No había zumbido, ni sabor, ni aroma. No había reclamo, ni silencio, ni olvido. Tampoco había ternura, ni susurro, ni rayo de sol, ni alquimia, ni nada. Nada era la vida, porque la vida es nada, sin sueños, sin fe, sin dudas, sin pesadillas, ni extravíos. Soñó así con un mundo sin problemas, sin vicisitudes, ni trances, engorros y apremios. En el sueño que soñó

no había CONFLICTOS ni nada que se le parezca porque NO ESTABA VIVO”¹.

Hablemos entonces, del conflicto. Normalmente a este se le adjudica una connotación negativa. Se asume como una situación no deseada, dañina, cuyas consecuencias son por lo general destructivas. Cuando el conflicto se asume de esta manera, se considera que lo mejor es evadirlo, negarlo o eliminarlo. Con esta conducta, lejos de resolverlo, se agudiza y se extiende.

Sin embargo, el conflicto es implícito a nuestra condición de vivir en sociedad. Existen los conflictos porque existe diversidad de personas con intereses y necesidades distintas conviviendo en un espacio. De allí que, en diversos ámbitos de la vida social, en distintos momentos del desarrollo de una persona, entre grupos sociales o sociedades diferenciadas se pone de manifiesto multiplicidad de situaciones donde se enfrentan los intereses y necesidades de unos y otros, produciendo conflictos de distinta índole.

La presente exposición corresponde a un trabajo de carácter investigativo en el ámbito del teatro y, específicamente, en mi quehacer como profesor de la Universidad de Chile, donde ejercí durante algunos años.

Bajo la mirada del presente documento donde se ha indicado que el director teatral está siempre enfrentado a diversos conflictos que debe resolver para llevar adelante su trabajo creativo. Esta investigación nace de la premisa que el director teatral está siempre enfrentado a diversas problemáticas y conflictos que deben ser resueltos para llevar adelante su trabajo artístico. Esta labor, muchas veces, se torna dificultosa; por lo que, creo necesario reflexionar al respecto. Si bien esta investigación se centró en el trabajo del director teatral también se puede extrapolar al trabajo de cualquier docente.

Entendiendo que los conflictos serían parte de la naturaleza humana y a los que los procesos artísticos no son ajenos, podríamos afirmar que las obras de arte existen, entre otras razones, gracias al enfrentamiento con diversos tipos de conflictos.

Mi experiencia en el trabajo pedagógico y la relación con innumerables proyectos artísticos que se enfrentan con dificultades me ha llevado a concluir que muchos de estos no llegan a feliz término, principalmente, por no saber responder a los requerimientos de las contingencias que surgen en su trabajo. Muchas veces estas dificultades llevan a abortar interesantes iniciativas debido a problemas que se relacionan, principalmente, con la falta de herramientas estratégicas y organización.

Por dicha razón, considero que el presente trabajo podría constituir un aporte para la discusión con relación a las formas y métodos de trabajo.

¹ Pueller Barría, Claudio “Tesis de Grado de Magister en Artes con mención en Dirección Teatral”.

Tipos de conflictos que puede enfrentarse un director teatral:

- El Director Teatral en conflicto con otros creadores. El oficio de Director Teatral es una de las labores más difíciles dentro del Arte del Teatro, debido a la diversidad de aspectos que debe orientar. El resultado final de un montaje está sujeto, en otros, a la capacidad de coordinación habilidades y voluntades de otros.
- El Director Teatral frente a la dificultad con el texto dramático, si este no se entiende cabalmente, sus contenidos y significados, podrían producir, entre otras cosas, una difusa de la línea narrativa del espectáculo, lo que repercutiría en su resultado final.
- El Director Teatral con respecto a las condiciones impuestas sobre el espectáculo podría darse la existencia de conflictos ligados a condiciones vinculadas al éxito económico de una puesta en escena. Muchas veces productores o directores de compañías, determinan tipos de exigencias ideológicas o imposición de actores para conformar el reparto. Estos condicionamientos podrían limitar el trabajo creativo del director. Así, a modo de ejemplo, se ha sabido de solicitudes de enfatizar elementos de humor, aun cuando no es un elemento sustancial al texto dramático.
- El Director Teatral en tensión con el contexto social en determinados momentos históricos del país, específicamente en el periodo de la dictadura militar en Chile, se provocaron diversas tensiones con el trabajo artístico. En este contexto se determinó la vida cotidiana de los chilenos, produciendo temor en la población, lo que no dejó de afectar también al teatro, imponiendo censura en determinados espectáculos a través de actos ejemplificadores, tendientes a provocar temor en los creadores o autocensura en muchos casos.
- El Director Teatral con relación a las expectativas del producto final, otro ejemplo de conflicto podría estar ligado al resultado final del montaje, en especial con las expectativas en cuanto a la recepción del público o de la crítica especializada. Estas situaciones podrían ser elementos distractores para el proceso creativo, produciendo inseguridades en el director, a no ser que sea capaz de independizar los logros del proceso de indagación del montaje de los elementos externos.

Estos y otros tantos conflictos podrían condicionar o dificultar el trabajo de creación, sin embargo, si se manejan con la naturalidad propia que lo genera, como consecuencia podría producir creatividad, innovación e ideas nuevas.

El enfrentar un conflicto puede transformarse también en una oportunidad, produciendo un reto para sus capacidades creativas, al sentirse motivado por superar las dificultades que emergen del trabajo. Podría ayudar a promover el pensa-

miento divergente entre los integrantes de un grupo enriqueciendo la diversidad de los puntos de vistas. Ayudaría en la cohesión e integración de un grupo, ante una amenaza externa, incrementando la identificación y la solidaridad entre los miembros de un colectivo. Estimularía el interés y la curiosidad por encontrar en nuevos horizontes posibles soluciones al problema que se les ha presentado. Permitiría, también, desarrollar un importante despliegue acciones con el fin de resolver una dificultad. Y aumentaría la necesidad que el colectivo tome decisiones precisas y adecuadas.

Después de revisar diversos documentos, la mencionada problemática, nos llevó a centrarnos en el análisis del pensamiento de Sun Tzu, expresado en el libro *El arte de la guerra*. El autor fue un pensador, político y militar chino que centró sus reflexiones en tácticas y estrategias militares, centrándose principalmente en las cualidades y capacidades que debe tener el “General Sabio”, con referencia a quien lidera una tropa de guerreros con destreza y sabiduría, comprendiendo el comportamiento del ser humano frente a las circunstancias adversas.

Si bien un Director Teatral no está enfrentado a situaciones de carácter bélico, se encuentra con eventos conflictivos que pueden ser análogos (en cierta forma), con el pensamiento de Sun Tzu. En este sentido, la revisión de *El arte de la guerra* permitiría identificar herramientas conceptuales y metodológicas que facilitaría la labor de los docentes.

Las reflexiones de Sun Tzu se centran en cómo abordar una estrategia para lograr un resultado exitoso, al respecto opina: “Si conoces a tu enemigo y te conoces a ti mismo, en 100 batallas no estarás en peligro. Ganar una batalla no es ganar sino usas tus destrezas para vencer sin luchar. Supera a tu oponente más por la inteligencia que por la fuerza. Debes alcanzar un objetivo con el mínimo de recursos y con mínima destrucción”².

El autor desestima el ataque frontal y enfatiza el uso de maniobras, sorpresa y engaño. Se indica que todas las batallas deberán basarse en el intelecto, de hecho, en la historia se demuestra que muchas de estas fueron ganadas por la mente y no por la fuerza bruta. Un ejemplo de esta propuesta se puede demostrar en la diferencia entre el juego del ajedrez y el milenario juego chino del Go.

Por un lado, el ajedrez se basa en el desgaste del oponente, utilizando el movimiento de piezas para forzar al rival hasta rendirse. Cada pieza tiene su propio rango y se pueden mover solo de manera específica, siendo su objetivo el enfrentamiento frontal con el fin de liquidar al rey. En contraste, el juego del Go, que comienza con un tablero vacío utilizando la menor cantidad posibles de piezas blancas y negras, con el fin de ganar tanto territorio como sea posible, envolviendo

² Tzu, Sun (2008) *El Arte de la Guerra*, Editorial EDAF, Madrid.

al rival sin usar el enfrentamiento directo. Este juego se identifica con las tácticas y estrategias que recomienda Sun Tzu en los trece tratados de su libro, estableciendo con precisión todas las medidas que debe tomar un líder militar antes de llevar a cabo un enfrentamiento con sus tropas. Al respecto sugiere: “Se debe tener presente que la guerra no es una aventura heroica, sino un acontecimiento dramático, y el mejor resultado posible será lograr la victoria sin combatir”³.

Si bien *El arte de la guerra* fue escrito a finales del siglo VI a. C., en diferentes momentos de la historia universal fue aplicado, por ejemplo, por Napoleón Bonaparte y ejemplarmente en la Guerra de Vietnam, donde el pueblo vietnamita venció a la invasión norteamericana.

Esta investigación utilizó una metodología de tipo cualitativo centrada en aspectos subjetivos; por lo que, se llevó a cabo un acercamiento y observación holística con el fin de buscar, comprender y establecer correspondencias y paralelismos que ayudaron a delimitar el fenómeno estudiado.

El tratado puede dividirse en dos secciones, uno dedicado a la Estrategia y otro a la Táctica y, en forma particular, reflexionando acerca de la gestión de cómo enfrentar un conflicto a través de conceptos como: política, clima, estrategia, dar la batalla y victoria, entre otros. Estos elementos contribuirían al desarrollo del trabajo con objetivos claros y procedimientos efectivos y transformadores para el incremento de los valores expresivos y comunicacionales.

El arte de la guerra es un aporte al trabajo del director teatral porque es un estudio que se centra en la anatomía de las organizaciones en medio del conflicto; en esta perspectiva, ayuda a entender la naturaleza de este y su funcionamiento, porque plantea la forma de entrenar el cuerpo y la mente para enfrentar situaciones adversas. Y porque muestra la forma de transformar la perturbación en una oportunidad creativa.

Cuando el autor menciona la valoración, se refiere a la búsqueda de los atributos de cada uno de los elementos que tiene a su disposición, como recursos humanos, materiales, técnicos y económicos, definiendo los atributos de cada uno de los recursos disponibles y realizando un análisis de los factores positivos, aspectos ligado a la utilización de las destrezas de un equipo de trabajo, factores negativos que se deben eliminar o minimizar y aspectos negativos externos que podrían poner en riesgo un proceso.

Cuando Sun Tzu habla de política se refiere a la marca identificadora del director teatral, que proviene de sus aspectos culturales, de su biografía personal, de lo aprendido y de su ideología. También, es la marca identificadora de su estilo de trabajo, que permite que del director emerjan ideas contenedoras que le darán

³ Tzu, Sun (2008) *El Arte de la Guerra*, Editorial EDAF, Madrid.

sentido y coherencia en su cometido.

Cuando se habla del clima, se refiere a las relaciones interpersonales de los miembros de un equipo, a sus motivaciones, a las dinámicas y las fuerzas internas y externas que determinan el ambiente relacional y la influencia del espacio de trabajo, en cuanto a las características de las instalaciones del espacio de trabajo en cuanto a su capacidad de acogida, entre otras.

La estrategia se refiere al plan de objetivos, maniobras y metas, dentro de una estructura sistemática, ordenada, coherente y eficiente. Y las herramientas destinadas a tener mayor eficacia y eficiencia para adelantarse a los momentos de crisis.

Dar la batalla se refiere a la forma de cómo se enfrentan los conflictos lidiando con un plan estratégico que debería expresarse en la marcha del trabajo.

Y la victoria, al logro de objetivos y metas planificadas lo que permitiría darle sentido al trabajo, logrando promover un ambiente de trabajo generoso, colaborativo y cohesionado; creando las condiciones para tener un grupo cohesionado, leal e integrado para los propósitos planificados, sin eludir la confrontación con vicisitudes y problemas que le demandó el proceso, logrando finalmente la victoria.

Ante la aparición de un conflicto se recomienda:

- Definir con claridad las características y dimensiones de este.
- Realizar un análisis del problema y los elementos que lo producen.
- Definir quienes participan del conflicto.
- Determinar atributos, habilidades, fortaleza psicológica y destreza que podrían ayudar al enfrentamiento de un conflicto.
- Observar las desventajas y debilidades que se tienen ante el enfrentamiento de un conflicto.
- El diseño de un plan estratégico destinado a definir las distintas actividades que habría que realizar para enfrentar el conflicto.
- Responder con creatividad ante la adversidad.
- Instaurar un clima de trabajo colaborativo, comprometido y disciplinado durante el proceso.
- Estimular y desarrollar todas las potencialidades creativas y expresivas del equipo de trabajo.
- Y, finalmente, vencido el conflicto se fortalecerá el grupo de trabajo.

Sustentado en las reflexiones más importantes de Sun Tzu se creó un Modelo Metodológico que ha tenido por propósito ser guía para la labor de un director teatral, permitiendo el reconocimiento de los elementos estructuradores del trabajo que posibilitarían definir o aclarar el camino a seguir.

Antes de terminar no puedo dejar de mencionar al profesor Fidel Sepúlveda, quien con su afinada sensibilidad nos ayudó a darle un sentido especial a esta investigación. Al respecto, cito sus palabras que definen la actitud que debe tener un

docente con sus alumnos:

- Debes tener afinado el oído más allá del silencio: para oír lo inaudible.
- Debes tener alargada la vista para ver más allá de las sombras: para ver lo invisible.
- Debes tener afinado el gusto para gozar más allá del hedonismo: para gustar el néctar de la vida.
- Debes tener tamizado el olfato: para aspirar las esencias y el sentido de las cosas.
- Debes tener sensible el tacto: para recibir la acupuntura del misterio.
- Debes tener concordado el cuerpo y el alma de hombre con el cuerpo y el alma del mundo del más acá y del más allá.
- Debes ejercer el derecho de soñar, durante el sueño y durante la vigilia, en un mundo con verdad, con bondad, con belleza.
- Debes ejercer el derecho a la crítica de todo lo existente en este mundo y en todo lo posible.
- Debes ejercer el derecho a la creación de un mundo mejor, alumbrado por los valores éticos, estéticos y ecológicos.
- Debes ejercer el deber de ser feliz y hacer felices a otros, y a las cosas del infinito mundo que creamos, cada infinito día que vivimos.⁴

Referencias bibliográficas

PUELLER BARRÍA, CLAUDIO “Tesis de Grado de Magister en Artes con mención en Dirección Teatral”.

SEPÚLVEDA, FIDEL (s. f.) *Decálogo de la Función Estética*. Documento inédito proporcionado por el autor.

TZU, SUN (2008) *El Arte de la Guerra*, Editorial EDAF, Madrid.

⁴ Sepúlveda, Fidel: Decálogo de la función estética. Documento inédito proporcionado por el autor.

AULAS ABIERTAS. PROYECTO EDUCATIVO LICEO BICENTENARIO POLIVALENTE SAN NICOLÁS, CHILE

Reinaldo Aliaga Molina

Liceo Polivalente San Nicolás – Chile
aliagamolina98@gmail.com

La modalidad de Aulas Abiertas se implementa en la asignatura de Artes Visuales, de similar manera como se trabaja en Educación Musical y Educación Física

Consiste en planificar y desarrollar la asignatura con el objetivo de potenciar las habilidades de los alumnos por sobre los contenidos. Es así como, al integrarse los diversos cursos a la asignatura a comienzo de año se desarrolla un proceso de inducción y evaluación para detectar las habilidades y fortalezas en las cuales los alumnos pueden sentirse más cómodos y desarrollar un trabajo óptimo.

Para este cometido, la asignatura está a cargo de cuatro docentes responsables de los diversos niveles y tres monitores, quienes entregan al alumno: clase formal de acuerdo a los lineamientos de los Planes y Programas del Mineduc. Los estudiantes, paralelamente, pueden elegir trabajar en los talleres de Pintura Básica y Procesos Creativos Plásticos, Estructura y dibujo, Fotografía, Grabado (Xilografía), Muralismo, Escultura entretenida, Acuarela, Debates en Historia del Arte y Cosplay.

Estos talleres se realizan en forma paralela a la asignatura; por esta razón, se optimiza el tiempo y el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Los materiales en casi su totalidad los provee el establecimiento. El espacio es fundamental para

llevar a cabo esta modalidad. Esta aplicación en el Liceo Bicentenario Polivalente San Nicolás ha sido exitosa, tanto así que en el área de las Artes Visuales se han creado físicamente dos talleres amplios, independientes, con baños e Inspectoría propia, para el desarrollo y creación artística.

Existe al día de hoy innumerables registros de esta experiencia, participación activa en encuentros artísticos regionales, seminarios, concursos, exposiciones etc. que avalan lo antes descrito, y que es la base para entregar esta experiencia a otros establecimientos o quienes quieran saber más de propuestas innovadoras en educación.

Al promover la inclusión de disciplinas artísticas en la formación general y al generar espacios de desarrollo centrado en las habilidades visualizamos que:

- Contribuimos al desarrollo de la personalidad, en lo emocional y lo cognitivo.
- Se tiene una influencia positiva en el desarrollo general, en lo académico y en lo personal.
- Inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos.
- Estimula las capacidades de imaginación, expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria, el interés personal por los otros y la colaboración.
- Incide en el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de su propia identidad.
- Dota a nuestros estudiantes de instrumentos de comunicación y autoexpresión.
- Y contribuye a la creación de audiencia de calidad favoreciendo el respeto intercultural.

Liderazgo distribuido y centrado en un proceso de enseñanza integrador

El modelo de liderazgo distribuido y centrado en los procesos de enseñanza que se ha consolidado en el liceo es una muestra de un trabajo técnico-pedagógico y formativo orientado, desde sus inicios, a entregar oportunidades para que todos los estudiantes alcancen sus sueños y se desarrollen integralmente. Es gratificante evidenciar cómo una comunidad educativa logra resignificar las dificultades como oportunidades de mejora mediante la reflexión, el diálogo, la colaboración, la cohesión, la toma de decisiones conjunta, la autonomía, el despliegue de capacidades profesionales y la asociación con actores estratégicos. Lo anterior ha permitido instalar un sistema de trabajo innovador que da respuesta a las necesidades e intereses de todos sus estudiantes. En este contexto, se reconoce un estilo de liderazgo capaz de conmover, persuadir, dar oportunidades de crear y aprender en comunidad; un liderazgo que guía en la ruta del mejoramiento y está convencido

de que una educación pública de calidad es posible.

Síntesis de la práctica

Cuando el jefe técnico comunal asume como director del Liceo San Nicolás, sus primeras acciones apuntaron a fortalecer la vocación polivalente y de plurilingüismo, reforzando la organización interna a través de la promoción de líderes intermedios entre los docentes y el fortalecimiento de alianzas con diversas redes de apoyo estratégicas como organismos estatales, fundaciones, embajadas y empresas. Todo lo anterior se realiza con el objetivo de implementar un sistema de gestión pedagógica y curricular innovador, que desarrolle las potencialidades de cada uno de los estudiantes, en función de sus intereses y capacidades, propiciando la concreción de sus proyectos de vida.

Las actividades que configuran esta práctica se organizan en tres componentes. En primer lugar, se considera el conjunto de condiciones basales necesario para ejercer un liderazgo distribuido como la comunicación y entendimiento. En segundo lugar, y central, destacan las prácticas y procesos de gestión curricular como las Mentorías de coordinación entre profesores. En tercer lugar, podemos mencionar el componente de la innovación en las metodologías y modalidades de enseñanza, el cual contempla el desarrollo de varias especialidades; así como, también las formas de organizar a los estudiantes como agrupaciones flexibles y aulas abiertas.

En esta línea, los distintos equipos que trabajan en el liceo realizan propuestas creativas, toman decisiones colaborativamente y despliegan todas sus capacidades a favor del desarrollo integral de sus estudiantes. En este plano, resulta vital el uso de los tiempos y espacios, y de la autonomía construida con el equipo directivo, así como, el apoyo del sostenedor, las políticas educacionales y otras redes externas que favorecen y potencian la implementación de la práctica.

La comunidad educativa y su contexto

El Liceo Bicentenario Polivalente San Nicolás es un establecimiento dependiente del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de la comuna de San Nicolás. Si bien, el liceo se emplaza en la zona urbana, un conjunto importante de sus estudiantes pertenece a sectores rurales de la comuna o provienen del Valle del Itata o incluso de San Carlos y Chillán.

Los orígenes del liceo se remontan a 1984, cuando se transforma a la Escuela G-193 en el Liceo C-93 para impartir Educación Básica y Media en modalidad Científico-Humanista. Posteriormente, en 1998 se extiende la jornada para incorporar educación de adultos. En el intertanto, en 1995 se construye un internado que continúa funcionando. En 2003 se dividió el liceo en dos unidades educativas: la Escuela Sergio Martín Álamos para Educación Básica y el Liceo

C-93, que actualmente se denomina Liceo Bicentenario Polivalente San Nicolás.

Su Proyecto Educativo Institucional (PEI) declara como sello la educación inclusiva y el desarrollo de habilidades junto a una formación integral y emprendedora. Para esta misión, además de la formación curricular vigente en diversas modalidades de enseñanza, promueven el plurilingüismo y realizan talleres en diferentes ámbitos como la escultura, el muralismo, el deporte, entre otros. El equipo directivo está conformado por un director, elegido por la Alta Dirección Pública (ADP), subdirector, inspectora general, jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), junto a una directora académica, un encargado de evaluación, una orientadora y un coordinador del área Técnico-Profesional. Ellos conducen una planta de 139 docentes y 59 asistentes de la educación, profesionales y técnicos. Desde 2008 cuentan con la Subvención Escolar Preferencial (SEP). A su vez, desde 2001 incorporan el Programa de Integración Escolar (PIE), cuyo equipo actualmente se compone de 22 profesionales interdisciplinarios.

Asimismo, han implementado un Departamento de Asuntos Estudiantiles, liderado por la encargada de Convivencia Escolar con un grupo de profesionales multidisciplinarios de apoyo.

Objetivo

El objetivo de la práctica es implementar un sistema de gestión pedagógica y curricular innovador, que desarrolle las potencialidades de todos los estudiantes en función de sus intereses y capacidades, propiciando la concreción de sus proyectos de vida.

Componentes de la práctica

La práctica se organiza en tres componentes principales. Se inicia con el conjunto de condiciones basales que posibilita el ejercicio del liderazgo distribuido, como son, la comunicación, el entendimiento, la cualificación profesional y el reconocimiento de la diversidad como principio educativo. Luego, se describen los procesos pedagógicos y de gestión curricular más relevantes, como las mentorías docentes, el perfeccionamiento permanente y el monitoreo continuo. Finalmente, se describen las metodologías y modalidades de enseñanza, que se expresan en un amplio repertorio de especialidades, entre las que destacan un sistema de agrupaciones flexibles de estudiantes en función de su aprendizaje en la mayor parte de las asignaturas; aulas abiertas para la enseñanza de la educación artística y el plurilingüismo, como oportunidad de aprendizaje de idiomas.

Todo lo anterior se puede observar en lo siguiente:

- Liderazgo distribuido centrado en un proceso de enseñanza integrador.
- Mentorías docentes.

- Perfeccionamiento profesional docente.
- Procesos de monitoreo.
- Diversidad en las modalidades de enseñanza.
- Agrupaciones flexibles de aprendizaje.

1. Condiciones basales del liderazgo distribuido

Uno de los elementos relevantes para la instalación de las prácticas pedagógicas innovadoras que se desarrollan en el liceo es que la capacidad de gestión y orientación de sus directivos ha sido extendida a distintos profesionales, configurando un equipo capaz de tomar decisiones, articular, guiar y acompañar a sus colegas y a la comunidad. En ese sentido, dentro de las condiciones necesarias para persuadir, movilizar e involucrar a los distintos actores en la construcción del ambiente comprometido con el aprendizaje, es importante distinguir tres elementos: la comunicación y entendimiento, la cualificación profesional y la diversidad como principio educativo.

1.1 Prácticas de gestión curricular

1.1.1 Comunicación y entendimiento

Desde la convicción de que el diálogo es la forma de escuchar, conocer y entender, ya sea una problemática o una propuesta innovadora; el director, su equipo técnico y líderes intermedios establecen, con los docentes y la comunidad educativa, un flujo permanente de comunicación mediante reuniones, entrevistas formales y conversaciones informales. Estas características posibilitan la generación de interrelaciones entre los actores, las cuales consideran las dimensiones emocionales y racionales de estos vínculos.

1.1.2 Cualificación profesional

Una segunda condición es la capacidad profesional de los líderes, legitimados por la comunidad. Reconocen en ellos el valor de gestionar los recursos en forma estratégica, orientar la implementación del proceso de enseñanza con un sólido conocimiento disciplinar y la capacidad de innovación aplicada en forma pertinente a las necesidades de los estudiantes y de su equipo. A estas características se suman valores y actitudes propias de una cultura compartida de cooperación y proactividad como la empatía, la tolerancia, el respeto y el asertividad.

1.1.3 Diversidad como principio educativo

Por su parte, el reconocimiento de la diversidad como principio educativo del liceo es también una condición para la buena dirección y guía de la organización escolar. Este considera la unicidad de cada una de las personas y sus propias formas

de desarrollarse, socializar y aprender. Esta visión ha permeado la cultura escolar del liceo y se ha fortalecido por la convergencia que se produce entre docentes, profesionales y estudiantes provenientes de distintas localidades, regiones del país o bien del extranjero.

2. Prácticas y procesos derivados del liderazgo

Como expresión concreta de esas condiciones el Liceo ha implementado tres prácticas específicas de gestión pedagógica como son las mentorías entre profesores, instancias de desarrollo profesional y procesos de monitoreo sistemático.

2.1 Mentorías docentes

Los profesores mentores tienen como función coordinar su área o departamento. En ese rol distribuyen el trabajo pedagógico para el diseño de la enseñanza entre los docentes que lo componen, impulsan espacios para la toma de decisiones y la innovación conjunta; acompañan las prácticas docentes, guiando formativamente las estrategias de enseñanza y gestionan los insumos y perfeccionamientos para la asignatura. Lo anterior se realiza mediante una dinámica de cooperación, donde prima un liderazgo pedagógico basado en la confianza y donde los profesores que imparten clases ajustan las planificaciones construidas a las necesidades de sus grupos de estudiantes. En este marco, la directora académica lidera un equipo de profesores mentores que asume la coordinación de docentes en los departamentos de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Idiomas, Música, Artes Visuales, Educación Física y las especialidades de Gastronomía, Elaboración Industrial de Alimentos, Muebles y Terminaciones en Madera y Química Industrial.

2.2 Perfeccionamiento profesional docente

El equipo directivo gestiona la formación continua de los profesores, la cual es definida a partir de la identificación de necesidades por parte de los mentores, docentes y directivos. Asimismo, existe una búsqueda permanente por parte de la dirección por gestionar los recursos y alianzas que permitan perfeccionar a los docentes por medio de convenios con fundaciones, empresas privadas y estatales, o con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

2.3 Procesos de monitoreo

El sistema de seguimiento posibilita conocer continuamente el estado de las actividades de esta práctica. El director se mantiene al tanto, en forma directa o a través del equipo directivo, cautelando y evaluando su pertinencia y actualización

gracias a su permanente conexión con el exterior. Por su parte, la directora académica monitorea la implementación de las acciones en el ámbito curricular por medio de la información que sistematizan los mentores a partir del seguimiento de su plan de trabajo, las planificaciones de clases, las evaluaciones de aprendizaje y las estrategias de mejora. A su vez, cada uno de los docentes es responsable de realizar un monitoreo permanente del avance de los aprendizajes y la formación de sus estudiantes, información que es sistematizada y reportada a sus departamentos; de modo que, las decisiones pedagógicas se tomen oportunamente.

3. Innovación en las metodologías y modalidades de enseñanza

La organización y estilo de interacción descritos en los apartados anteriores tienen como propósito asegurar un óptimo desarrollo de las distintas modalidades de enseñanza que ofrece este liceo. El mismo objetivo persigue las formas de organización de los estudiantes como son, por ejemplo, las agrupaciones flexibles, aulas abiertas y las diversas actividades que favorecen el plurilingüismo.

3.1 Diversidad y especialización en las modalidades de enseñanza

La polivalencia del liceo permite a los estudiantes promovidos a III medio optar entre Científico-Humanista (CH) o Técnico-Profesional (TP). En la modalidad CH se presentan tres opciones: Matemático-Físico, Químico-Biológico y Humanista, mientras que en la modalidad TP, la oferta educativa dice relación con las especialidades de Elaboración de Alimentos, Gastronomía, Química Industrial y Muebles y Terminaciones en Madera. Asimismo, recientemente se ha añadido un optativo de preparación premilitar impartido en un área de Fuerzas Armadas y de Orden. El modelo educativo de San Nicolás se centra en presentar a los estudiantes dos variantes de la educación, por eso es polivalente. Una es el área Técnico-Profesional con cuatro especialidades; y la otra, el área Científico-Humanista también con cuatro senderos que los alumnos van eligiendo de acuerdo al proyecto de vida que ellos van esbozando para su vida profesional.

Actualmente, en el ámbito CH los estudiantes de II medio pueden optar entre permanecer en el plan común o acceder a una inducción piloto de profundización inicial; ya sea, en el área Humanista o Matemático-Físico. Por su parte, en el ámbito TP se han desarrollado módulos propios aprobados por el Ministerio de Educación (Mineduc) con espacios físicos y equipamiento actualizados que son mantenidos gracias a recursos de políticas educacionales y convenios con empresas y fundaciones. En tanto, el electivo de preparación premilitar, que surgió del interés de un grupo de estudiantes, permite prepararlos para ingresar a las distintas escuelas matrices de las Fuerzas Armadas y de Orden, recibiendo un entrenamiento físico, psicológico y de conocimientos.

3.2 Agrupaciones flexibles de aprendizaje

Estas estructuras, de acuerdo a lo señalado por directivos y docentes, permiten a los estudiantes recibir una enseñanza personalizada y acorde a sus distintos intereses, ritmos y formas de aprender. La implementación de esta estrategia se realiza mediante la división de los estudiantes de un mismo nivel en agrupaciones diferenciadas (inicial, intermedia y avanzada), principalmente en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias, Idiomas e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y también puede darse en disciplinas artísticas. La participación de los estudiantes en las distintas agrupaciones se realiza luego de un diagnóstico a inicios del año escolar. Un estudiante puede ser destinado a la agrupación avanzada en Matemática y al mismo tiempo participar de la agrupación inicial en Lenguaje y Comunicación. En ciertos casos, los alumnos también podrían cambiarse en el transcurso del año.

Todas las agrupaciones abordan a cabalidad el currículum establecido en los programas de estudio, lo que se monitorea mediante la aplicación de la misma prueba en todas las agrupaciones del nivel. Las diferencias radican en el grado de profundidad en su desarrollo y en especial en la metodología utilizada por el docente. Cuando el número de agrupaciones flexibles supera al de los cursos oficiales, es decir, en un nivel con 3 cursos oficiales se conforman 4 agrupaciones, se requiere contratar a otro docente para cubrir Esta extensión, lo que es provisto por la entidad sostenedora.

3.3 Aulas abiertas

Estas estrategias se orientan a atender los intereses de los estudiantes y a potenciar sus talentos mediante una variedad de talleres al interior de cada una de las asignaturas de Artes Visuales, Música y Educación Física, complementando el currículum con la especialización en subdisciplinas. Es así como, en Artes Visuales se realizan las clases basadas en los planes y programas del Mineduc y, además, se imparten talleres como pintura acrílica, práctica del color, estructura y dibujo, grabado, procesos creativos plásticos y muralismo. En Música se ofrecen talleres de folclor, coro, danza y orquesta. Así como, lo expresa un estudiante: “El liceo tiene una diversidad de talleres; la verdad uno acá puede encontrar lo que quiere. Este es mi último año de liceo y este me ha permitido desenvolverme tal y como soy, (...) con oportunidades que he sabido aprovechar”.

En Educación Física existe una articulación con la Escuela Sergio Martín Álamos. Este plan contempla que de 1° a 4° básico los estudiantes aprendan habilidades predeportivas; en 5° y 6° básico conozcan los deportes como unidades de trabajo; para luego en 7° y 8° básico, escojan talleres de atletismo, básquetbol, fútbol, vóleibol, expresión corporal y tenis de mesa, los cuales se realizan entre

ambos establecimientos, cada uno con docentes especialistas en su área.

3.4 Plurilingüismo

Uno de los sellos distintivos del liceo es que brinda a los estudiantes acceso al aprendizaje de diversas lenguas: inglés, francés, alemán y chino mandarín. Es así como, en dos momentos de su trayectoria escolar, 7° básico y I medio, cada estudiante opta por dos idiomas. El liceo, además, establece convenios con embajadas y fundaciones que permiten a sus alumnos realizar pasantías en el extranjero. Del mismo modo, gestiona la certificación de los estudiantes más avanzados en cada uno de los idiomas, con el objetivo de que este aprendizaje se transforme en una herramienta reconocida por parte de entidades externas. Otra iniciativa son las Tutorías de idiomas para niños de escuelas rurales, estas son realizadas por estudiantes del liceo y apoyadas por organizaciones internacionales. Gracias a los conocimientos adquiridos por medio del plurilingüismo y las competencias genéricas desarrolladas en su trayectoria educativa, han podido gradualmente concretar este proyecto.

4. Trayectoria de la práctica

En el desarrollo de la práctica se observan hitos de gran relevancia que han significado el inicio y fortalecimiento de diversos proyectos que, simultáneamente, han transitado complejos procesos de institucionalización y mejoramiento continuo. En esta trayectoria se pueden distinguir cuatro etapas que se detallan a continuación.

4.1 Especialización en niveles y modalidades (2003–2006)

Se produce la separación de niveles de enseñanza en dos establecimientos.

Se imparte Educación Básica en la Escuela Sergio Martín Álamos y Educación Media en el Liceo San Nicolás. En este, además de la modalidad CH, se incorporan gradualmente tres especialidades de TP: Elaboración Industrial de Alimentos, Servicios de Alimentación Colectiva y Operación de Planta Química. Sin embargo, el asumir la polivalencia no estuvo exento de dificultades, como ejemplo, la necesidad de brindar una propuesta y continuidad de estudios atractiva para quienes optaran por estas especialidades. Otro desafío en este periodo fue mantener la enseñanza del inglés y del francés, que ya impartía el liceo.

4.2 Avanzando en la viabilidad del proyecto (2007–2009)

Superando escepticismos del sistema escolar local, se demuestra que los estudiantes logran empleos en su especialidad gracias a convenios del liceo con empresas consolidadas, y se implementa una nueva especialidad, Productos de la Madera.

Asimismo, se generan innovaciones gracias a la Jornada Escolar Completa (JEC), como un trabajo sistemático especial en Lenguaje y Comunicación y Matemática para los estudiantes que ingresan en I medio.

Un hito que marca este periodo es que asume como director el jefe técnico comunal y exdocente del establecimiento, quien potencia el proyecto del liceo. Un ejemplo de ello es la creación de aulas temáticas que, en su calidad de salas ambientadas por disciplina, son el inicio para la constitución de los departamentos. Asimismo, el nuevo director en conjunto con un docente gesta las aulas abiertas para potenciar la música en el liceo. Se incorpora, además, el idioma alemán enseñado por un hablante nativo, quien contribuye positivamente en el conjunto de la organización escolar.

4.3 Opción por la excelencia con inclusión (2010–2011)

Avanzando hacia la consolidación del proyecto, el director y un grupo de profesionales postulan y logran convertir al establecimiento en un Liceo Bicentenario. Con esta distinción obtienen recursos, mayor autonomía para la elaboración de sus planes de estudio y reconocimiento de la comunidad escolar y local. No obstante, en principio debieron sortear la exigencia de seleccionar alumnos, lineamiento que no consideraron porque se contraponía con su sello educativo.

Por su parte, la estructura por departamentos se concibe en 2010, cuando se asignan coordinadores para cada área. A pesar de que enfrentan limitaciones iniciales –como su injerencia solo en lo logístico y escasez de tiempo y espacios para reuniones–, estas terminaron siendo oportunidades que les permitieron observar clases entre pares, cuestionarse mutuamente, reconocerse y distribuir los niveles según las fortalezas y debilidades de cada profesor. En consecuencia, se generó un clima de trabajo distinto por departamento, que potenciaba el liderazgo que cada coordinador ejercía hasta llegar a transformarse en mentores con un rol más pedagógico y un liderazgo formativo entre sus pares. Este soporte organizacional les permite innovar en las metodologías de enseñanza, dando paso a las agrupaciones flexibles, las cuales surgen a partir de la experiencia docente del director y de la inquietud por buscar estrategias para sobrellevar las exigencias de cumplir con los resultados educativos impuestos por la categoría Bicentenario. Asimismo, para conseguir implementar este tipo de organización, toman como referente la lógica de las academias, donde la edad no es un criterio significativo para la agrupación.

4.4 Implementación y fortalecimiento de las estrategias (2011 a la fecha)

En 2011 comenzaron a implementarse paulatinamente las agrupaciones flexibles de aprendizaje, con el fin de responder a los distintos niveles de conocimiento de entrada de los estudiantes que ingresaban al liceo y, a su vez, a la necesaria adecuación de los docentes de Educación Media para impartir los cursos de 7°

y 8° básico. El aumento progresivo de esta estrategia implicó contratar a nuevos profesores y acondicionar la infraestructura para contar con los espacios necesarios para estas nuevas agrupaciones.

En el mismo año en que se inician las agrupaciones, el director asume también la jefatura de la Escuela Sergio Martín Álamos, la cual presentó gran resistencia a los cambios, demandando una importante cantidad de tiempo de parte de esta nueva dirección; de modo que, el liceo resiente esta dedicación y la estrategia implementada no logra cimentarse completamente. No obstante, logró transitar hacia un equilibrio, mediante lazos de colaboración, transferencia y apropiación de las estrategias emprendidas desde el liceo hacia la escuela.

Por último, en esta etapa comienza a dictarse chino mandarín con hablantes nativos, completando así una oferta electiva de cuatro idiomas para los estudiantes de todos los niveles del liceo, con los respectivos convenios de colaboración para su desarrollo y mejoramiento continuo.

5. Facilitadores de la práctica

Esta práctica se ve favorecida por la confluencia de diversos factores que han permitido su instalación, mejoramiento y diversificación. Entre ellos destacan los siguientes cuatro elementos: “Clima laboral positivo, los actores educativos dan cuenta de un ambiente de trabajo caracterizado por el buen trato, la cordialidad, el compañerismo, la comunicación directa y la crítica constructiva. En este escenario, prevalece una atmósfera de confianza y cohesión en la que los actores están dispuestos a dar lo mejor de sí, cooperar y aprender unos de otros, sintiéndose partícipes de una comunidad de aprendizaje que aumenta el sentido de autoeficacia y motivación, en tanto posibilita el desarrollo personal y profesional de todos sus funcionarios”.

Altas expectativas en el desempeño de todos los actores de la comunidad educativa, distintos actores de la comunidad mantienen la firme convicción de que los alumnos pueden alcanzar sus metas educativas si se les brindan las oportunidades para ello. Así, en un círculo virtuoso de confianzas profesionales, el alcalde espera y confía en que la educación pública ofrezca la posibilidad a los estudiantes de la comuna de cumplir sus sueños y aspiraciones. A su vez, el DAEM cree firmemente en el profesionalismo del equipo del liceo. Por su parte, equipo directivo y mentores reconocen un alto nivel de competencias en sus docentes y asistentes de la educación, desafiándolos a introducir cambios pedagógicos en sus respectivas áreas. Asimismo, todos refuerzan a los estudiantes quienes, junto a sus familias, manifiestan confianza en sus capacidades en pos del logro de sus metas. Apoyo del sostenedor municipal: la entidad sostenedora, tanto la alcaldía como el DAEM, muestra su compromiso con la educación de toda la comuna, dando autonomía a

los equipos directivos de los establecimientos educacionales, lo que es declarado y asegurado financieramente en el Plan Anual de Educación Municipal (PADEM). Lo anterior facilita al liceo la toma de decisiones para, por ejemplo, contratar personal que requiere con los recursos SEP. De esta manera, la entidad sostenedora y el equipo directivo han logrado establecer una alianza colaborativa con el propósito de apoyar, entregar soporte técnico, y respaldar las iniciativas y proyectos que se ponen en marcha. Gestión eficiente, innovadora y autónoma de los recursos y redes: el financiamiento aportado por la Ley SEP, los Fondos de Apoyo a la Educación Pública (FAEP) y otros fondos públicos, se destinan a acciones de mejoramiento declaradas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y articuladas con el PEI del liceo, que además logra convenios y contribuciones de empresas, fundaciones y embajadas. Lo anterior permite asegurar recursos humanos, espacios físicos equipados tecnológicamente y mantenidos permanentemente, así como, materiales e instrumentos necesarios para la amplia oferta de talleres.

6. Logros y avances de la práctica

Algunos de los principales logros y avances asociados a esta práctica son los siguientes: Reconocimiento de la comunidad escolar, producto de una trayectoria de riguroso trabajo de los diferentes actores educativos, se ha podido consolidar un innovador modelo pedagógico que contiene una amplia oferta educativa curricular y extraescolar, atendiendo a los intereses y necesidades de todos los estudiantes y permitiéndoles concretar sus proyectos de vida. Tanto el proyecto educativo como su trayectoria de mejoramiento han sido reconocidos a nivel comunal, regional y nacional.

Motivación por el saber, entre las consecuencias favorables de la amplia oferta y formas de enseñanza se puede mencionar la generación de un espacio en el que prima la concentración, la rigurosidad, el diálogo, el respeto a la diversidad y la comunicación amable. Entre estos rasgos, propios de un ambiente agradable y propicio para el aprendizaje, destaca la motivación que genera en los estudiantes aprender un área de su interés y relevar sus talentos, lo cual constituye una forma de construir su propia trayectoria educativa.

Fuerte sentido de pertenencia y compromiso profesional: el sentido de pertenencia adquirido por los distintos profesionales y técnicos que componen la comunidad educativa, gracias a las condiciones y a los propósitos que guían el modelo de liderazgo distribuido, genera un alto grado de satisfacción por formar parte de este proyecto educativo; además, de motivarlos a nuevos desafíos en pos de su propio crecimiento profesional y a esforzarse por acompañar a los estudiantes en el logro de sus metas.

LA INTEGRACIÓN DE LAS ARTES ESCÉNICAS EN LA FORMACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

María Soledad García Tiznado

Universidad de Santiago de Chile
soletiznado4@gmail.com

Iniciaré mi charla con una frase del educador Elliot Eisner, profesor de arte de la Universidad de Stanford: “Las artes ofrecen un medio para compartir y representan una de las formas más profundas de la comunicación”.

Compartir y comunicación son dos conceptos que, si aprendemos a desarrollar, se convierten en los principales caminos que nos conducen a la humanidad que tanto necesitamos en estos tiempos, donde la tecnología se convierte en un arma de doble filo: por un lado, nos facilita la información, la comunicación rápida; por el otro, nos enajena, incrementando el individualismo y la falta de empatía. “Si desarrollamos la capacidad de compartir, el individualismo disminuye y aumenta la empatía”.

El teatro es la rama de las artes escénicas y medio de comunicación, relacionado con la actuación, la que adquiere una connotación efectiva en la formación y desarrollo humano. Al ser incorporada en la educación desde la primera infancia hasta la edad adulta, contribuye a la formación de la personalidad, capacidad afectiva, respeto de los derechos y libertades fundamentales, constituyéndose en un aporte a la práctica de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y reconocimiento de la diversidad afectivo sexual.

La comunicación es la acción consciente de intercambiar información entre

dos o más participantes, el significado de esta es “la respuesta que consigues”. La responsabilidad de la comunicación es del comunicador (como recibir y como entregar). Hay tres formas de comunicar: verbal, no verbal y escrita. El 55 % de la comunicación humana se da por medio de expresiones faciales no verbales y un 38 % por medio del paralinguaje, que son elementos no verbales de la voz; es decir, la forma en que se expresan las palabras: “no es tan importante lo que se dice sino la manera cómo se dice”.

La comunicación no verbal es el proceso de comunicación sin palabras, mediante gestos y signos. Estos mensajes pueden ser comunicados a través de la quinésica (gestos), lenguaje corporal, postura, expresión facial, contacto visual, paralinguaje. En las artes escénicas, un buen actor hace gran uso del lenguaje no verbal, de esta manera logra transmitir emociones y mensajes. En la educación, las artes escénicas contribuyen a la creatividad, al desarrollo de la sensibilidad y, por lo tanto, a la esencia del ser humano.

Quisiera compartir con ustedes una experiencia educativa y artística que se prolongó durante cinco años (de kínder a cuarto año básico) en el colegio de mi nieta, Saint Gabriel School de Santiago de Chile donde tuve la oportunidad de participar activamente con otras familias y con dos educadoras Miss María Luz Aranzubia y Miss Ingrid Von Hagen encargadas con gran vocación del Proyecto “Story Sacks”, creado por el psicólogo y educador inglés Neil Griffin.

En este proyecto artístico se pone en práctica la comunicación y el compartir. Consiste en la recreación y representación teatral del cuento favorito de un niño, con la participación de toda su familia, donde cada grupo trabaja, en conjunto con su niño construyen un escenario, dando vida a los personajes del cuento, utilizando material de reciclaje, cartulinas, lápices de colores, pintura, etc. , todo esto contenido en un saco de tela cerrado con una cinta y decorado con el motivo del cuento; de aquí el nombre Story Sack .Este proyecto se desarrolla durante todo el año escolar. Una vez al mes se reúnen los apoderados que participan con Miss M. Luz , para mostrar los avances del trabajo e intercambiar ideas, finalmente, se presenta un día de Noviembre en el patio principal del colegio, donde cada familia dispone de un espacio escénico y de un tiempo limitado para su presentación, lo que le permite visitar rotativamente los diversos escenarios, disfrutar de una variedad de cuentos, de la creatividad y particularidad de cada grupo familiar; respetando turnos, valorando este hermoso y educativo evento. Esta labor no solo incentiva el interés y comprensión de la lectura, sino que cultiva valores de vital importancia en la educación, tales como solidaridad, disciplina, constancia, puntualidad, orden, trabajo en equipo, unión familiar, paciencia, respeto, aceptación, reconocimiento, valoración del esfuerzo de los participantes, alegría y mucho amor.

Además, es importante resaltar que el niño aprende a distinguir lo mágico de

lo real; porque, debe colocar en el interior del saco “un libro de información real”, inferido de su cuento favorito y creado en conjunto con su familia, el que estará a disposición del público a modo de consulta.

También, el saco debe contener el Parent Prompt que consiste en una ficha de preguntas de comprensión de lectura que utilizara la familia y, en particular, el niño actor como un recordatorio para el final del evento. De esta manera, los participantes, dan respuestas e ideas generando un momento lúdico, interactivo y educativo. Así, en cada uno de ellos, se crea un ancla de motivación placentera para la lectura y su comprensión.

La definición de arte es abierta, subjetiva y discutible. Picasso dijo: “El arte es la mentira que nos ayuda a ver la verdad”. Este pensamiento refleja el sentir de nuestros niños.

A través de lo mágico, lo lúdico indudablemente podemos comunicarnos, conocer a nuestros niños, lograr que esa emoción vinculante sea placentera a fin de que se instale el deseo por aprender de modo que el niño de hoy, joven y adulto del mañana recurra al aprendizaje libremente como una bella y plena forma de estar en el mundo con el otro y no en contra del otro; creo que con esta propuesta apostamos por una educación más feliz.

Les contaré qué estrategias se utilizan para leer en voz alta por Neil Griffin:

1. Personalizar.
2. Compartir el disfrutar un libro.
3. Describir el escenario.
4. Lenguaje del cuerpo.
5. Expresión facial.
6. Tono de voz y volumen adecuado.
7. Cambios y pausar voz.
8. Expresión vocal.
9. Anticiparse.
10. Construir suspenso.
11. Predecir.
12. Familiarizarse con la historia.
13. Usar las experiencias previas.
14. Usar las ilustraciones.
15. Efectos de sonidos.
16. Acciones.
17. Contacto Visual.
18. Manera física de tomar el libro.
19. Describir personajes.
20. Formular preguntas.

21. ¿Qué recuerdas?
22. Evaluación, repaso, recomendaciones.
23. Concentrarse en la trama.
24. Compartir la lectura.

Ahora veremos uno de los tantos sacos con un contenido mágico que encierra un mundo de enseñanzas y valores para niños jóvenes y adultos.

Para finalizar, una cita de Elliot Eisner: si las artes visuales enseñan algo significa: “VER es primordial para HACER”.

LA MÚSICA: CONFLICTO Y VIOLENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

Tito Quispe Rojas

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
Tiquiro12@yahoo.es

Es prioritario tener bien claro el concepto de cultura y su esencia conceptual para poder orientar el estudio y las reflexiones referentes a la música; porque, esta como un producto cultural, desempeña un papel muy importante en el proceso educativo. Nos ayudará, a través del deslinde, a enfrentar muchas dificultades de orden étnico y racial que impiden dar una salida “humana” y de convivencia armónica entre los grupos sociales; porque, las diferencias, muchas veces son producto de falsas apariencias, estereotipos y tradicionalismos. En este entendimiento, un enfoque intercultural podría constituirse en un razonamiento reflexivo y analítico de las diferenciaciones sociales de un contexto histórico determinado y que muy claramente expresan en su contenido y forma los géneros y formas musicales, en los diferentes estadios históricos; así tendremos, en el caso de Huamanga, un “wayno señorial” culto de “salón” el de las clases que ostentan el poder político y social, el “wayno mestizo” o de la clase media ciudadina y el “wayno vernacular” o rural, todos ellos enmarcados en el gran contexto del mundo andino.

En la Edad Media, la palabra **cultura** derivaba de **cultivar**, así se entendía en las primeras universidades, bajo el predominio de la Educación Escolástica impuesta por la Iglesia, pero muchos años atrás, el año 45 (a. n. e.) Marco Tulio Cicerón utiliza por primera vez el término **cultura** –definía– “**cultura autem animi**

philosophia est”, “la filosofía es el cultivo del espíritu”; es decir, que la hacedora de la condición humana en el hombre es la cultura y, lógicamente, con la filosofía como ciencia de la vida. Ambas concepciones en diferentes contextos históricos nos traslucen los primeros conflictos culturales entre el oscurantismo cultural medioeval coercitivo, monárquico y el renacer de la cultura como ciencia en el quehacer cotidiano del hombre como ser social y productor de la cultura. Con la cultura nos volvemos sujetos sociales y políticos. En suma, cultura es todo lo que constituye nuestra vivencia diaria, es decir, el hombre es el creador de la cultura y del cambio como ser social.

Atendiendo lo que propone Carlos Marx, “...las ideas cambian el mundo cuando logran encarnarse en las fuerzas sociales, cuando se convierten en el proyecto común de sujetos sociales con conciencia de su identidad y de la comunidad de sus intereses, solo los sujetos sociales y políticos pueden cambiar el mundo.” No se puede entender una cultura apolítica, porque el desarrollo cultural forma al hombre como un ser político social; es decir, al principal actor de la historia y sus procesos formativos en la construcción histórica y mantenimiento social a partir de la creación y experiencia individual pasar al nivel de una cultura humana y social.

La música como producto cultural, al igual que el proceso histórico de la sociedad, ha cumplido y cumple un papel preponderante; en sus diferentes géneros y formas musicales y especialmente en su contenido estructural, ya sea como la música “testimonial o protesta”, “nueva trova” y la llamada “música latinoamericana”, mediante sutiles o directas formas, han servido de testimonio cuestionador de una realidad objetiva o un estado de sucesos cotidianos e históricos, impregnando en el imaginario colectivo esperanzas de la forja de una sociedad equitativa, más justa y no violenta. Es así que, algunos temas musicales han sido identificados como himnos de luchas sociales reivindicativas y, por esta razón, fueron, en un inicio, vetados y hasta perseguidos; luego, gracias a la vigencia de su contenido, se han incorporado indefinidamente ya exento de vetos al acervo colectivo, al dominio general, e incluso, de las instancias del poder gobernante. Es el caso del wayno ayacuchano “Flor de retama”, cuyo autor es Ricardo Dolorier Urbano, quien refiriéndose a su creación, señaló: “... siempre he dicho de que Flor de Retama no fue producto de la inspiración, sino de la indignación”. Este tema es una especie de recuento de los sucesos de junio de 1969 acaecidos en Huanta y Ayacucho, cuyos pobladores se levantaron contra el gobierno de facto de Juan Velasco Alvarado reclamando el restablecimiento de la gratuidad de la enseñanza pública. Este tema del folklore latinoamericano escrito en 1969 a 2019 cumple 50 años de haber sido creado, y es importante entender su vigencia que constituye en un “testimonio histórico” de resistencia solidaria ante la afrenta de las instancias gubernativas de turno. Unas estrofas del wayno “Flor de retama” manifiestan un suceso luctuoso:

Donde la sangre del pueblo, ¡Ay se derrama!
Allí mismito florece, amarillito Flor de retama
Amarillito, amarillando Flor de retama.

Por cinco esquinas están, los «sinchis» entrando están
Van a matar estudiantes, huantinos de corazón
Amarillito, amarillando, Flor de retama.
Van a matar campesinos, huantinos de corazón
Amarillito, amarillando, Flor de retama.

La coyuntura histórica o proceso social es, en cierta medida, la que determina el carácter del tipo o género del producto musical y no es el producto de la simple potencialidad o capacidad creadora que posee su autor; por otro lado, el proceso social es uno de los activadores para que el producto cultural, en este caso de la música con su contenido literario de un carácter cuestionador y de denuncia se torne en un factor comunicacional que tienda un puente de símbolos para un relativo entendimiento de una generación con otra. El arte y la música cumplen un papel importante de socialización proponiendo la construcción de una cultura de paz, sin que esto signifique una “concertación” ambigua sino un fortalecimiento de ella, “Flor de retama” no es ajena por ser un medio de memoria y proyección utópica” (Quispe, 2015).

Todos, y sin excepción, tenemos la obligación de entender y luego elaborar una actitud de conciencia crítica de los puntos de vista colonizantes, alienantes, distorsionantes de nuestros valores culturales identitarios, que todavía yacen soterrados en nuestras mentes, cual una retrógrada “matriz colonial” que cualifica a nuestra cultura ancestral y actual como inferior, inculta e imponiéndonos por diferentes medios una “supuesta cultura superior”, que no es más que una encubierta agresión cultural, y factor en contra de la estructuración de una cultura de paz. En un contexto de agresión y superposición violenta de una cultura sobre otra es inconcebible proyectarnos, aunque sea hipotéticamente en vertebrar los lineamientos básicos, en un futuro cercano, una cultura con paz, justicia y equidad que nos proyectará al desarrollo de nuestra sociedad. Es innegable, que el desarrollo cultural es sinónimo de desarrollo económicosocial. Aunque hay tendencias que sostienen, que en una sociedad convulsionada y contradictoria, la cultura encuentra un clima propicio para su desarrollo e impulso; en cambio, en una sociedad sin esos factores, se sumiría en un estado de latencia o periodo de “modorra cultural”. Algunos hechos históricos, como el del año de 1536, luego de la caída del Imperio Incaico, estalla una rebelión cultural denominada “Taki onqoy” o “Enfermedad del canto” liderada por Juan Chocne, acción de resistencia frente a la imposición cultural española; grupos de personas que conservaban sus antiguos ritos en prolongadas reuniones alrededor de sus deidades ancestrales con músicas,

danzas, cantos y delirio desenfrenado. Frente a esta manifestación cultural étnico-religiosa, los españoles al considerarlo un peligro para su sistema de dominación aplicaron crueles represiones y persecuciones que llegaron al genocidio.

En Huamanga, a inicios del S. XIX, surge un auge musical, producto de una intensa vida cultural. Los cultores y ejecutantes impartían su acervo musical, siendo la manifestación más difundida el Wayno, con sus variantes de canto, danza y ejecución instrumental. En este último, destacó la guitarra. Este auge es el resultado de un sincretismo cultural musical entre elementos del wayno señorial con elementos coloniales y vernaculares. El nuevo producto sincrético, el wayno huamanguino mestizo, que no es ni nativo ni señorial. Es necesario recalcar que la música primigenia “indígena” fue distorsionada por la incursión de la música sacra religiosa la que servía como una sutil y a la vez coercitiva arma poderosa de catequización con el afán de “absorber al indígena” a la cultura occidental; ante esta agresión asolapada, los cultores anónimos siempre ofrecieron una tenaz y audaz “resistencia cultural”.

Con referencia al significado y origen de la palabra wayno, el estudio realizado en París por Abdón Yaranga Valderrama en 1985, refiere, sustentando en propuestas de lexicólogos y cronistas como Diego Gonzales Holguín y Ludovico Bertonio, que el *wayno*, *huayno* o *wayñu* palabras quechuas provenientes de concepciones como *wayñuni*, *huayñuna* o *huayuna* interjección traducida en el S. XVI por ¡¡ ay !! , expresión sentida de lo más profundo de nuestro ser y “ñuna o *nuna*” espíritu, alma concluyendo como: “el grito o la expresión profunda y sentida del espíritu o del alma”.

Estos elementos de juicio, que constituyen el universo que ha estructurado un producto cultural: el wayno. Este crisol de la “sabiduría popular” da pie para referirnos a la obra Raúl García Zárate, considerado como un virtuoso ejecutante de la guitarra ayacuchana y conociéndolo en su contexto cultural, podemos entender su virtuosismo y la peculiaridad interpretativa en la ejecución de la guitarra andina peruana. Además, enriquecen el contexto sociocultural en el que se desenvolvía Raúl García, elementos muy importantes como los valores que le inculcaron sus progenitores respeto a lo nuestro, a sus cultores y a su idiosincrasia ancestral; asimismo, ese virtuosismo se extendía, según mencionan sus biógrafos, a su personalidad que desde niño cultivó la responsabilidad y el estudio metódico. Entonces, la suma de todos estos valores culturales y personales pone el sello al virtuosismo de su técnica ejecutiva e interpretativa. La personalidad y la sola presencia de este ícono de la cultura musical ayacuchana inspiraban paz, armonía y amor que imprime magistralmente en sus diversas ejecuciones instrumentales de la guitarra huamanguina el “sello nacional peruano y una resistencia a la violenta agresión cultural externa”; en suma, una resistencia pacífica a la violenta agresión cultural externa y a sus diferentes manifestaciones.

A manera de conclusión, podemos ratificar que no se puede estandarizar la teoría musical, universalizarla o uniformizarla, no hay cánones o estándares teóricos musicales; cada cultura procura todo un sistema con características particulares y propias; por lo tanto, su sistema teórico musical tiene que ajustarse a estas características. Así, no podemos aplicar un sistema teórico occidental a la música étnica, si intentáramos mezclarlo sería como querer aplicar la gramática inglesa al quechua; nuestra cultura tiene relevancia y peculiaridad e igualmente los cambios que se proponen a través de ella, de una sociedad violenta excluyente a otra solidaria, social, humana, inclusiva con igualdad de oportunidades; diversa, pero a la vez unitaria, es decir, intercultural.

Otro aspecto importante de la música, como producto cultural, es que en cierta etapa de su desarrollo histórico rompió las fronteras de “la vernacularización”, el etnocentrismo, llamado por Thierry Arnold las sociedades “créoles” a aquellos grupos o naciones en los que están articulados de manera indisociable, idioma y prácticas de lenguaje y en un segundo caso opuesto, según Thierry la “verbicularización”, en las que los grupos ya no toman en cuenta los límites de la propia identidad y permite la comunicación intergrupal o internaciones; es decir, tienden puentes sociales e interculturales .

En América Latina de la década del 60 se manifiesta con fuerza este fenómeno en las distintas tendencias y corrientes, especialmente musicales de nivel individual, “cantautores” y grupos musicales folklóricos cuyos mensajes son de carácter “unitario” y asociados, por otro lado, a ciertas tendencias políticas. Proponen, a través del canto y la ejecución de instrumentos musicales, con matices de “protesta”, testimonios que llegan a estructurar mensajes violentistas, que añora una sociedad igualitaria, equitativa y solidaria con un amplio sentido de cultura de paz; según este testimonio histórico podemos ver la importancia de la violencia y el conflicto como elementos en el contenido de la música y el canto para llegar a una sociedad con cultura de paz, a simple vista pareciera hasta cierto punto contradictorio, pero no lo es; porque los contenidos poéticos y sutiles sugieren cambios sociales a veces radicales. Así tenemos, la canción “Oficio de cantor” del compositor y músico argentino Palo Pandolfo, que: “(...) dije, en «Oficio de cantor», cosas que nunca iba a decirlas, como el amor viene y va, la piel cambia de color, (...) mi oficio de cantor es lo más lindo, yo puedo hacer jardín de los desiertos y hacer revivir algo ya muerto tan sólo entonando una canción... yo canto siempre a mi pueblo porque de mi pueblo es mi voz... si pertenezco yo al pueblo tan sólo del pueblo será mi canción (...)” y otras canciones más directas y contestatarias como es el caso que ya referimos en “Flor de retama”.

Esta tendencia o corriente musical tiene sus orígenes en Sudamérica, a partir de los años 60 y a partir de una propuesta inicial meramente reivindicativa folklórica, iniciada por cantantes, ejecutantes de instrumentos y conjuntos grupales que

luego por la coyuntura política regional, se torna en tendencias levantiscas, de cuestionamiento; así surgen y se difunden hacia el norte del continente, con matices de protesta y testimonio de la realidad político social, proponiendo cambios estructurales socioeconómicos, relevando los valores de una sociedad equitativa. En suma, podemos decir que anhelaban una cultura de paz con justicia social a partir de incitaciones a lo que llamaron una “violencia revolucionaria”; grupos musicales, solistas, cantautores se sumaron a esta corriente y no a pocos de ellos les valió la prisión, persecución y destierro, ejecutados por los gobiernos antidemocráticos y dictatoriales.

Para contrarrestar este movimiento musical y cultural, surgen gobiernos de facto como el de Chile en 1971 y Argentina con acciones violentas, asesinatos y represión indiscriminada, dirigida especialmente contra los propulsores de estas tendencias musicales, como es el caso del cantautor chileno Víctor Jara, asesinado por el régimen de facto de Augusto Pinochet, en la década del 70.

Perú no es ajeno a este fenómeno musical. La efervescencia de la coyuntura político social le imprime su peculiar característica de música testimonial o de protesta, también a partir de propuestas reivindicativas del folklore musical fusionado a la estructura musical, tanto de forma y contenido con elementos e instrumentos andinos, aerófonos como la quena, zampoñas en sus diferentes variantes, charango, cordófono de origen occidental producto de un proceso evolutivo sincrético adquiere diferentes caracteres de estructura y ejecución según la región en la que se ejecuta; similar característica presenta el “bombo legüero”, instrumento de percusión que da peculiaridad y originalidad a las formas musicales como la samba brasileña y la cueca argentina o a la saya, huayño, carnavalito o bailecito, no se concebiría estos ritmos musicales con la ausencia del bombo.

En América Latina, constituida por 10 países, cada nación ostenta una peculiar cultura, pero dentro de esa particularidad, tienen rasgos comunes, es este aspecto que eleva, especialmente a la música a una trascendencia panamericana; de allí que podemos hablar de un folklore o nueva canción latinoamericana sin que esto signifique un nuevo género o dentro de él, una nueva forma musical, entendámosla como una remozada expresión musical de revitalización activa de la música popular.

Finalmente, los rasgos comunes, y uno de ellos crucial, es el de ser países bajo un yugo económico cultural común, carácter de países dependientes, considerados como “subdesarrollados” o “en vías de desarrollo” que no son más que pretextos para justificar la dominación económica externa. Este factor, por otro lado, es una especie de impulsor del carácter, en el caso de la música, de ser cuestionadora, contestataria, testimonial y de protesta, pero que anhela la construcción de una sociedad equitativa con justicia y cultura de paz, para salir de ese “subdesarrollo” económico que se refleja de formas muy diversas en la cultura. Nuestra música

tradicional y ancestral tiene un papel muy importante en la formación de una “conciencia musical latinoamericana”, igual papel corresponde al músico que aspira salir del subdesarrollo cultural y social.

▶ **Guillermo Vergara** en plena exposición de su Ponencia. Él, además, es Director del Coro de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile que nos visitó.

▶ **Brindis en la clausura del Congreso:** se encuentran Ranulfo Cavero Carrasco, Eloy Feria Macizo (Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNSCH) y María Antonieta Mendoza Basaure.

▶ **Parte de la clausura,** brindando, luego del éxito del congreso.



EJE TEMÁTICO 8: APORTES DE LA CULTURA ANDINA Y OTROS PUEBLOS ORIGINARIOS A LA CULTURA DE PAZ

COSMOPERCEPCIÓN ANDINA, COEDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

Juan José García Miranda

Asociación Cultural Latinoamericana
Pacarina del Sur (Perú)
wayllura@gmai.com

Resumen

La exposición, que proponemos, busca contribuir a la construcción de una política social de Estado para la educación por la paz en un escenario de la diversidad cultural, contradicciones antagónicas, de conflictos históricos no resueltos y el impacto de los intereses económicos que define las políticas de gobierno y, por tanto, son coyunturales.

Escenario estructural donde las políticas educativas no son sostenidas ni sustentables, porque las condiciones sociopolíticas históricamente determinadas han respondido en contenido a propuestas emanadas por grupos de poder, dando las espaldas al contenido histórico, proyectivo y progresivo de la vida y la tradición andina.

En este sentido, se busca dar importancia a la cosmopercepción andina de contenido formativo y normativo de la vida que regula, pauta las relaciones de armonía del ser humano como tal y como sociedad, entendiéndose con la naturaleza a través de las relaciones de cosmovivencia horizontal. Es decir, comprender la armonía en el cuerpo, la mente, el alma y el ambiente sociocultural y natural de la vida.

Palabras clave: Educación, cosmopercepción, políticas educativas, cultura andina.

Introducción

Tratar el tema de racionalidad, coeducación y cultura de paz dentro de la cosmopercepción andina nos remonta hasta nuestra infancia en un escenario rural urbano, que oponía la naturalidad con la artificialidad en las maneras de vivir, tanto en la casa como en la escuela con maestros que para ejercer la docencia necesariamente debían saber el idioma nativo de los pueblos y en el nuestro el *runasimi* o quechua.

Creemos que es en la casa y, desde ella, se educa en valores y la escuela refuerza la educación valorativa e instruye en los aspectos cognitivos, técnicos y productivos, como ejercicio del sentimiento comunitario de reciprocidad y de solidaridad, expresiones de la cultura del compartir y de la armonía que corresponde a nuestras culturas.

En este proceso, nos lleva a plantearnos algunas maneras de compartir o transmitir saberes para construir métodos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje y también de reaprendizaje o desaprendizaje, según los condicionamientos del contexto en el que se desenvuelve el proceso de socialización de los niños. Métodos que se han aplicado desde el memorismo escolástico porque se sustentaba en la subordinación de la razón a la fe religiosa a cargo de las congregaciones religiosas, especialmente de los jesuitas. Método que acompañó a la educación formal, hasta que luego de cuestionamientos a su estructura con contenido excluyente, elitista, segregacionista y violentista (psicológica y física), surgen propuestas nuevas que tratan de reemplazar las anacrónicas.

En este sentido, tratamos de explicar el problema de la educación formal y la del hogar considerando como referente base la cosmopercepción andina que con sus atributos permite la construcción de propuestas endógenas que llamaríamos etnopedagogía.

Paradojas para la presentación del problema

La educación en Perú tiene un largo proceso y se identifican algunas cuestiones paradójicas que ayudan a presentar y entender la estructuración de las políticas sociales y educativas del Estado y de los gobiernos del “Perú hirviendo de nuestros días”, parafraseando a J. M. Arguedas (1965).

Con este sistema se antagonizan las percepciones de base colectiva con la individual, pues confronta tradiciones colectivas con las individualistas.

En el Virreinato, desde 1573, había una política de Estado con la república de los indios y la de los españoles. Los criollos, mestizos y negros estaban subordinados al sistema. La emancipación instaaura una república criolla, aristócrata, seño-

rial y de una burguesía burocrática, conducida por militares o civiles, elegidos o de facto, con políticas inestables, excluyentes que supeditaban la razón a la fe y a los intereses del gobierno de turno. Desestructura, fuerza y violenta los valores de los pueblos de origen ancestral caracterizados por una vida horizontal e incluyente, donde se aprende y enseña compartiendo.

Orden	Tendencia de políticas oficiales	Realidad	Comentario
1 ^a	Ausencia de políticas de Estado sostenidas	Imposición de políticas de gobierno de turno.	Inestabilidad e insostenibilidad coyuntural
2 ^a	Orientación eurocéntrica, occidental del estado nación.	Escenario natural y cultural diverso. Nación en formación.	Plan copista, imita modelos de realidades ajenas.
3 ^a	La infraestructura educativa es sinónima de progreso.	Praxis educativa desestructura modos de vida propios.	Valoración contradictoria. Reticencia a educación formal.
4 ^a	Niños aprenden otra cultura, en idioma impuesto.	Desvalora su propia cultura como signo de atraso.	Trauma psicológica, cultural, lingüística y de autoestima.
5 ^a	Privatización mercantil de la educación.	Contradicciones económico sociales antagónicas.	Educación antidemocrática, elitista, y migratoria.
6 ^a	Tecnología educativa orientada a uso de herramientas .	Oferta manipulación mediática en desmedro de capacidad razonadora.	Genera adicción, aísla y articula mediáticamente a través de redes. Sedentarismo.

Los alumnos andino–amazónicos asimilan otros elementos culturales y lenguas diferentes a los suyos, pero alejándose de sus propias manifestaciones socioculturales, como la plena participación en el accionar de la vida cotidiana de la familiar local como parte de la socialización, donde asume responsabilidades desde la infancia.

En la educación formal urbana se muestra una tendencia de sobreprotección a las ocurrencias del entorno, aversión al riesgo y la transferencia de responsabilidades a terceros; hechos que difieren a la realidad de las zonas rurales y urbano marginal, donde, desde la primera infancia, los niños afrontan los riesgos naturales y socioculturales, asumen responsabilidades de todo orden y adquieren experiencias para entenderse con el entorno.

Finalmente, la educación modernizante está asociada al uso de una tecnología de massmedia que fomenta y desarrolla una cultura de manipulación del mundo con el uso de aparatos, herramientas y redes objeto y no sujeto con quienes se interactúa e involucra a los niños y adolescentes en la formación, especialmente en los pueblos del hemisferio sur y coloniales. Tecnología que mediatiza y cosifica al hombre y a la sociedad contraponiendo al contenido vivo y humano del cosmos.

Asimismo, se vislumbra la raíz y consecuencias de la educación e instrucción que forman al ser humano ya como individuo, ciudadano o colectivo (*ayllu*, comunitario andino). Diferencia y base en la formación de la persona humana, fuente de las políticas sociales y educativas implementadas desde el inicio de la república. Políticas y roles de contenido formativo y normativo de origen ancestral de un lado y por del otro construido e impuesto por los que controlan el poder político que es la expresión del poder económico.

Proceso de la educación como política de Estado

En el proceso de la educación formal, asumido desde el Estado, ha tenido un derrotero sinuoso. Al inicio de la república, San Martín propone crear la Escuela Normal de Mujeres, pero fue concretado por Bolívar. Hasta la independencia funcionaban la Universidad de San Marcos, de San Cristóbal de Huamanga y la Universidad de Cusco creados en el virreinato y se sumaron la Universidad Santa Rosa de Trujillo y la de San Agustín de Arequipa y los Colegios Mayores San Carlos, San Fernando e Independencia en Lima y los Colegios en algunas ciudades de provincia que más tarde adquieren carácter de emblemáticos.

Las pautas de la instrucción, como se llamaba, estaba bajo la responsabilidad del Congreso en “Todo lo necesario para la instrucción pública por medio de planes fijos e instituciones convenientes a la conservación y progreso de la fuerza intelectual y el estímulo”. En 1828 se establece que la Instrucción primaria debe ser gratuita para todos y se debe enseñar las letras, las ciencias, literatura y artes para plasmar el liberalismo que Bolívar había propuesto implementar privatizando las tierras comunales y con este fin, los indígenas debían saber leer y escribir, por lo menos firmar. En este sentido era una propuesta compulsiva.

En 1833 se crea el Departamento de Educación Primaria, se crea la Dirección de Educación Primaria o Elemental y Educación Superior. En 1850, Ramón Castilla, da la primera ley de Instrucción Pública. En 1869, con el proyecto civilista se crea el Consejo Superior de Instrucción Pública y en 1870 se dispone tres niveles de instrucción: primaria, secundaria y superior y se establece que en cada capital de distrito debe haber una escuela gratuita.

Los estudios realizados por Arguedas J. M. (2011), Virgilio Galdo (2012), Carlos Contreras (1996), entre otros autores, se da cuenta del proceso de la edu-

cación en el Perú republicano en el que dan cuenta los cambios y permanencias que se han producido en la normatividad educativa desde cuando fue considerado como instrucción hasta la organización del Ministerio de Educación; desde la percepción pública y fiscal hasta la educación privatizada y mercantil de nuestros tiempos como denuncia Dolores Sánchez cuando “(...) se dio cuenta que todo se trataba de un negocio, entonces, las vidas de por medio no interesan para los negociantes. Negocios son negocios. Desde el punto de vista empresarial la han podido emplazar diciéndoles que de la pensión de los alumnos sale el dinero para pagarle su sueldo; así que tenga cuidado en el porcentaje de desaprobados (v.)”¹; desde las concepciones impositivas con dogmas de fe hasta las percepciones de la educación liberadora.

En este sentido, la instrucción pública concebida como obligación del Estado hasta y luego privatizada y mercantilizada en nuestros tiempos; con metodologías y procedimientos que fomentan por un lado un proceso de violencia estigmatizado hasta las propuestas de metodologías de coparticipación e interaprendizaje de saberes, métodos y el papel que se debe cumplir desde los hogares y las instituciones de formación. Hogar y centro educativo hoy inmersos en el proceso de enseñanza/aprendizaje para hacer frente al entorno social mayor consumista y deshumanizante en los que somos testigos al sostener, reformar o cambiar un viejo estado plagado de corrupción.

La situación de inestabilidad y la usencia de políticas sostenidas de instrucción o educación explican que el derrotero de la instrucción pública respondía a intereses de los que ejercen el poder en función de intereses no nacionales. Le educación para aprender a firmar y tener la posibilidad de vender tierras; el higienismo debe ser para enseñarles el aseo ya que el indígena era “útil por su fuerza y no para pensar”; la urbanización social de la sociedad nacional para aprender la urbanidad y buenas costumbres; la ideologización del progreso con la castellanización, la alfabetización, la construcción de locales escolares, centro de salud y carreteras; fueron implementados con la fuerza de los indígenas para sostener el sistema.

Sin embargo, desde la orilla opuesta se alzaron voces y acciones que buscan otra forma de educación que lleve a los educandos de todos los niveles a desarrollar la capacidad reflexiva y de toma de conciencia acerca de la raíz de los problemas de la sociedad global andina. Surge, el movimiento indigenista que da origen al movimiento desde fines del siglo XIX hasta nuestros días; el anarcosindicalismo promovido por Manuel González Prada; que buscan integrar los pueblos indíge-

¹ El Testimonio de la profesora Dolores Sánchez apareció en la página 28 del Semanario Hildebrandt en sus Trece, del 10 al 16 de febrero del 2017. De ahí se han tomado los datos del presente comentario. Lima, Unidad Vecinal N°3, febrero 26 del 2017.- Antonio Rengifo Balarezo.

nas y clases populares a los cánones de occidente “moderno”, “europeo”, “próspero” y “culto”, ideal de la “república aristocrática” que bautizara Jorge Basadre.

Frente a esta respuesta indigenista, anarquista, desarrollista se plasman otras propuestas que vienen del pensamiento de Mariátegui (1974) quien plantea la necesidad de “peruanizar al Perú” que se había puesto bajo la tutela de sistema capitalista y construir una nueva perspectiva democrática y nacional de la educación, por un lado y, por otro lado, una perspectiva de los pueblos indígenas que van despertando y vigorizando su cultura para proponer necesidades y metodologías propias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como planteara Magdalena Chira en el Congreso de Ayllus y Comunidades Indígenas desarrollado en 1934 en la ciudad del Cusco (v. García, 2011 y 2013).

En resumen, las políticas educativas desde el Estado han estado orientadas a la integración excluyente de los pueblos indígenas a los cauces de occidente moderno, generando de este modo, traumas estructurales, lingüísticos, sociales, culturales y, por ende, psicológicos en los educandos principalmente etnocampesinos para alejar con intensidad las brechas segmentarias con segregación, marginación, racismo que se evidencia en los mismos centros educativos cuando por su hablar, manera de ser, procedencia y hasta apellidos son estigmatizados y calificados despectivamente como “indios”, “motosos”, “serranos”, “cholos”, “emergentes”, “acriollados”, “indio con plata”, “indecente”, “sucio” etc. que llevó al pedagogo Alejandro O. Deústua en 1904, señalar que el indio vale “por su fuerza” para hacer carreteras y no para pensar y, por ende, todo esfuerzo económico por su educación no se justifica, salvo que sea para enseñarles hábitos de higiene.

En este proceso se observa que la violencia viene del sistema a través del Estado y sus instrumentos de control: la política, la estructura social, la instrucción, las iglesias y los aparatos coercitivos abiertos y encubiertos (Morote 1991). Las instituciones oficiales buscan propuestas pedagógicas para la enseñanza/aprendizaje en el país, con un escenario de diversidad natural y cultural con agudas contradicciones socioeconómicas y políticas no resueltas como describen, sostienen, explican o denuncian Matto de Turner en su obra literaria, Mariátegui (1974), los indigenistas con el Grupo Tahuantinsuyo, Dora Mayer de Zulen, el Patronato de la Raza Indígena, el anarcosindicalismo de González Prada, desde fines del Siglo XIX y, especialmente, desde la segunda década de Siglo XX. Los esfuerzos de pedagogos, pueblos para construir propuestas que forjen no solo al ciudadano sino la conciencia del pueblo, pues, como señala Reich (1972). Pese a todo, la necesidad de colectividad, de grupo y sentimiento comunitario se mantiene en la sociedad a pesar que el capitalismo y, principalmente el neoliberalismo, trata de desaparecer.

La cosmopercepción

La comprensión del escenario de vida desde los pueblos andinos supone entender que los humanos son componentes y forman como parte de la Naturaleza dadora de vida y criadora y por eso considerada Madre. A diferencia del occidente moderno, el humano es, al mismo tiempo, naturaleza y tiene los mismos atributos que los otros componentes: el mundo natural, mundo sagrado, mundo cognitivo como seres vivos, interactuantes, interpenetrables, transmutables, de trato horizontal (nada ni nadie es más ni menos que los otros), dialogante, recíproco, abiertos, incluyentes como personas con sentimiento. Cada componente, es una persona y, por consiguiente, tiene entendimiento y sentimiento. Por tanto, no se le debe manipular ni manejar sino tratar con ellas en un diálogo permanente.

Esta percepción es cosmocéntrica; diferente a occidente antropocéntrica que ha cosificado y convertido a la naturaleza en objeto, recurso susceptible de explotación y mercantilización para obtener renta y plusvalía en beneficio de unos pocos que, sin fronteras, controlan la economía y el poder político en detrimento de los llamados pueblos originarios.

Esta contradicción, sin embargo, en la coyuntura actual tiene matices y maneras de construcción y deconstrucción que los padres de familia y los maestros de los centros educativos tienen que compaginar para coadyuvar al proceso de socialización considerando el aporte de la tradición comunitaria andina y lo rescatable de occidente moderno de la que dependen las políticas públicas y, por ende, del gobierno, del estado.

Esto explica que las políticas de gobierno se aplican con una visión de occidente, eurocentrista, y niega la realidad heterodoxa de los pueblos andinos al darles las espaldas cuando construyen y reconstruyen las normas.

Aquí es cuando establecemos la diferencia entre la racionalidad de occidente moderno y la de los pueblos andinos. Es decir, de la concepción creadora de la vida de occidente judeocristiano frente a la visión criadora de la vida de los pueblos; y, cada cual con sus propios atributos que hasta ahora se contraponen en esencia. La naturaleza fuente de vida por un lado y la naturaleza recurso explotable y manipulable.

Desde estas racionalidades contradictorias se van construyendo y reconstruyendo algunas propuestas académicas, metodológicas, pedagógicas, formales y substantivas para formar a la persona humana como parte de la socialización y como parte de la formación instructiva u oficial. Los alcances de estas propuestas las encontramos en las corrientes tradicionales del escolasticismo memorístico medioeval, el cognitivismo, el constructivismo, el conectivismo, entre otros, hasta las escuelas alternativas que se han implementado no solo en el país, sino en el mundo que construyen sus propios currículos

Resumen de propuestas pedagógicas

Características/ Criterios	Escolasticismo tradicional	Cognitivismo	Conductismo	Constructivismo	Conectivismo
Destinador, emisor, oferente, docente, profesor	Profesor. Fe sobre la razón subordinada al dogma.	Transmite, lo conocido como verdad científica.	Persuade, inculca valores y saberes. Anima y motiva.	Acompaña, comparte, anima.	Aprendizaje de humanos y no humanos. Entorno máquinas
Destinatario, receptor, oyente, alumno	Memoriza, repite y aplica sin cuestionar.	Aprende, responde y aplica para validar	Aprende, responde, aplica pautas de vida	Construye conocimientos por acción.	Construye redes, descubre ideas acción decidida para aprender.
Atributos	Ausencia de espíritu crítico.	Reflexión sin cuestionamiento	Formativo. Conducta, Valorativo.	Conduce a la conciencia crítica y altern	Desarrolla la capacidad de aprendizaje
Propósitos	Adoctrinamiento, verdad dogmática.	Adoctrinamiento, verdad científica. "Magister dixit".	Propaga, publica, "concientiza".	Discute, participa, emancipa.	Crea redes, las mantiene, articula y circula.
Orientación	Base religiosa, cumple preceptos.	Acumulacionismo. Escucha, aprende pregunta, opina.	Escucha, opina, modelos de vida ejemplar.	Replantea, cuestiona, propone.	Crea, recrea y depende de la massmedia.
Referentes	Educación. dogmática colonial y republicana.	Receptiva. Selectiva, dependiente.	Piaget, J. B. Pinto y método psico-social. Sectores populares.	Popular tiende a la formación democrática. Vygotsky.	Vygotsky. Desarrollo del crecimiento. Leng. y pesam
Observaciones	Elitista, violencia manifiesta. "La letra con sangre entra"	Violencia sutil.	Elitista. Se orientó hacia sectores populares.	Resiliencia, Desarrollo del crecimiento histórico y cultural.	Articula y aísla. Necesita redes mediáticas. Dependencia

En el país se han ensayado y aplicado propuestas instructivas y educativas que han devenido en crisis de paradigmas. En la actualidad y en el país, se tienen instituciones educativas casi militarmente esbozadas, centros tradicionales, convencionales y alternativos que, aprovechando las oportunidades limitadas del sistema, ha estructurado el currículo con dos sentidos: la formación humana, por un lado, y

el negocio por otro lado. Sin embargo, aún falta estructurar una propuesta propia que garantice la armonía en cada familia, ayllu, cosmos y el entorno exógeno con los que interactuamos.

La educación para el mundo andino

El mundo andino aún no ha sido comprendido, especialmente por los profesores formados con concepciones eurocéntricas y, pese a que, en muchos casos, son de origen andino y, por el contrario, ayudan a trastocar los cimientos de la racionalidad andina. En el país, el maestro necesita conocer el modo de vida de los pueblos para ejercer la docencia. El problema no es pedagógico, sino de concepción, como resalta Arguedas:

“La Educación no se resuelve mediante un método sino mediante el conocimiento de la cultura, de las costumbres de cada pueblo, porque somos un país muy mezclado, un país mestizo en cuanto a creencias, en cuanto a concepciones morales, políticas; en fin, somos un país que todavía no ha acabado de definirse...”. Estas palabras dejan establecido que para Arguedas la educación es más que una currícula o un “plan de estudios”. Es una conexión con la identidad, con la cultura, con la vida misma (Citado por Contreras, 1914).

Es que en la cultura se encuentran los elementos, medios, más eficaces para lograr que el sistema educativo sirva a los intereses de nuestras sociedades, como bien señala Arguedas y muchos otros estudiosos que han ensayado propuestas como Felizardo Pérez y su propuesta de Escuela Ayllu, Cotrado Mamani y la educación liberadora, Magdaleno Chira y la búsqueda de normativas para estructurar una pedagogía propia, indígena o “india” (García, 2011).

Idea que Arguedas ya la tenía desde muy joven, cuando era como estudiante del Colegio Santa Isabel en Huancayo, cuando escribe:

“América despierta y sacude de sus espaldas el polvo depositado durante trescientos años por el baile dominador de los extraños. América es ahora Americana antes no, era Europea. Despertamos ante el grito inmenso de los americanos hechos eunucos, ante el peso brutal de las imprecaciones latifundistas. Al cabo de muchos años nuestros ojos comienzan a ver claras las cosas. ¡Americanos! La hermosura del indio mártir y el dolor imperioso de nuestras selvas comienzan a hinchar nuestros pechos, respiramos tan difícilmente como si contempláramos un sacrificio. ¡Salve! A los Andes arrojando los rayos de Febo, a la Libertad, a la Democracia, ¡Salve!” (Pinilla, 2004)².

² Huancayo y las primeras publicaciones de Arguedas. Recogidas en el valle del Mantaro por Carmen María Pinilla y publicadas en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Propuesta que nos lleva a la necesidad de entender y comprender la cultura y, con ella, el proceso de la socialización y formación educativa desde tiempos prehispánicos, la orientación de las acciones educativas del virreinato para los pueblos indígenas, españoles (González y Galdo 1985). Y de tales experiencias sirvieron de base por un lado para continuar desde el Estado la instrucción y la formación desde los mismos pueblos y sectores populares que van dando forma a la dicotomía desde el gobierno del Estado y las alternativas generadas desde las organizaciones populares, etnocampesinos y otros sectores organizados.

Los pueblos andinos indígenas y los sectores populares han tenido propuestas y educativas para enfrentar al adoctrinamiento e ideologización impuesto por el sistema. Muestras son el *taki Onqoy*, el *moro onqoy* que en el siglo XVI asumieron los indígenas de Ayacucho para restaurar la sociedad de la armonía que venían construyendo y que fuera truncado al consolidarse el virreinato, luego de la batalla de Chupas en Ayacucho de 1562. Asimismo, en Cusco, los indígenas aprendieron a responder los cuestionarios inquisidores para descubrir las idolatrías a través de las confesiones que hacían los curas para catequizar. Para esto organizaron una suerte de academias donde eran instruidos como responder las preguntas y evitar ser considerados idólatras. Situaciones similares narra Huertas (1981) para el caso de Supe, Barranca y Cajatambo en el norte chico de Lima.

Socialización Andina sociocultural en el que la sociedad incorpora a su modo de vida a la persona humana, con procesos innatos y adquiridos desde que nace hasta que muere. En *Interviene* el entorno familiar, local y global con y auxilio de medios, procedimientos y herramientas de socialización. En Perú existen muchas tradiciones étnicas y cada una tiene su propio proceso de socialización como muestran Coombs (1987) para Cajamarca y norte de Perú; Silva Santisteban Fernando (1981) cuando trata acerca del pensamiento en Perú; Virgilio Galdo y Alina Cavero (2015) en el ámbito de la cultura chanka parte de Apurímac y Huancavelica; Luis Mujica Bermúdez (2016) en Andahuaylas, Apurímac y parte de Ayacucho y Cusco, cuando trata acerca de la ecología andina; Néstor Taipe (2018) para los pueblos Chanka de Ayacucho y Huancavelica, González y Galdo (1976) y nosotros cuando tratamos la racionalidad andina (García, 2015), al tratar diacrónicamente los rituales asociados a la socialización andina.

En esta perspectiva se descubre que la cultura andina es portadora de un potencial de saberes y experiencias válidas que sirven para construir propuestas pedagógicas que garantizan la armonía entre los humanos y de este con las otras comunidades del cosmos: el natural, cognitivo y sagrado, haciendo de la vida un ejercicio productivo, cognitivo, ético, sagrado, ritual y festivo, como así advierte el médico psiquiatra José Véliz M. (2017) sobre el aporte andino de la bioética.

Las propuestas más difundidas son las que trataron de adecuar la educación por las organizaciones populares, que recupera el principio de necesidad de colec-

tividad, la solidaridad, la reciprocidad, sobre todo, para las acciones de concientización, concienciación y acciones de promoción y capacitación de campesino a campesina de comunero a comunero y *de ayllu a ayllu*, no solo en el país sino en el escenario latinoamericano.

También existen propuestas más elaboradas que vienen desde el movimiento indígena como la idea de crear una Universidad Autodidacta Perú (Magdaleno Chira, 1934); la Universidad Comunal del Centro del Perú en 1959, con filiales en Lima, Huacho, Pasco y Huánuco, que luego de su nacionalización se convirtieron en Universidades públicas; la Universidad Campesina del Valle del Apurímac entre 1966 que funcionó en ciclos de verano; y la Escuela Nacional de Educación Indígena de la Confederación Nacional de Comunidades Afectadas por la Minería –CONACAMI– que se implementará en la primera década del presente siglo.

Bases para la construcción de una etnopedagogía

Frente a un sistema de educación formal u oficial que lleva a negar lo propio y exalta lo foráneo; con una orientación migratoria, que desconfigura y fomenta la desestructuración de las tradiciones culturales; la reducción de la educación bilingüe intercultural hacia las zonas rurales donde se hablan idiomas nativos o ancestrales; y, donde las posibilidades de entender el carácter multicultural de la sociedad subsisten en condiciones de sedimento un conjunto de atributos, procesos y valores normativos y formativos de la cosmopercepción andina para construir sistemas de enseñanza-aprendizaje cultivados desde siempre.

Iniciamos señalando que la formación y educación de los pueblos no solo es de y desde la escuela sino un todo complejo e integral. Una experiencia recogida en la comunidad de Paca (Jauja) en la última década del siglo XX, identifica tres tipos de comuneros: los “Activos”, expresión democrática total, que son “los que sienten y padecen con la comunidad”; los “cooperantes”, expresión de sentimiento democrático parcial, que son “los que sienten y ya no padecen con la comunidad”; y los “morosos”, los desarraigados, que se autonegan y son “los que no sienten ni padecen con la comunidad”.

Si existe esta capacidad de reconocimiento del comportamiento endógeno, entonces, existe también potencialidades de sabiduría y una de ellas es la que existe en la expresión quechua: “*¿Maypitaq yachanki?*” que traducido sería libremente sería “¿dónde resides? Pero que traducido literalmente es “¿dónde aprendes?”. Es decir, el aprendizaje es un ejercicio de vida que acompaña todo el ciclo de la existencia de una persona, porque se aprende y enseña desde el nacimiento hasta la muerte. Un proceso en el que interviene no solamente los humanos sino la misma naturaleza que considerada como una persona, enseña y aprende. Esta situación conlleva a explicar que la Pacha o Naturaleza es la Madre criadora y es *Pachama-*

ma o Madre Naturaleza; asimismo, es un ente que aprende y enseña y por eso es *pachayachachi* o el que enseña en el mundo o al mundo; y toda enseñanza tiene contenido normativo y formativo y es *pachakamaq*, que enseña a conducir en orden a través de los *kamachiq* o encargados del ordenamiento natural, humano, cognitivo y sagrado; y, cuando la realidad ha devenido en caótico se tiene la capacidad de regulación a través del *pachakuteq*, que orienta a revertir el caos en orden, volteando el mundo o poniendo el mundo al revés.

Este proceso que rescata valores, percepciones, concepciones, no son acciones mecánicas sino paulatinas, que se aprende caminando, haciendo, compartiendo, probando como indica la máxima “Ñanpim qepeqa allinchakun”, es decir, las tareas que se emprenden se van perfilando y tomando forma cuando se hace o ejecuta, aprendiendo, compartiendo solidaria y recíprocamente y por eso reza una máxima muy difundida: “Yachaqman chayaspa yachapakuna” que forma parte de una máxima que define la cultura del compartir: “Ruraqman chayaspa, ruraparikuna; mikuqman chayaspa, mikuparikuna; tusuqman chayaspa, tusuparikuna; yachaqman chayaspa, yachaparikuna”, expresión holística que sintetiza la cultura del compartir, durante la vida no solo humana sino también en las otras comunidades como la naturaleza y que dio origen a las propuestas explicativas que van revolucionando los saberes científicos (ver Déscola (2003), Quiroz (2018), Narby (2012), entre otros), que considerando y practicando los saberes, las técnicas de entendimiento de la realidad de los pueblos ancestrales van cambiando los aportes de la ciencia académica.

En este sentido es que encontramos las características de la cultura de paz, desde los pueblos andinos y amazónico y ellos no han utilizado la ideología de género porque siempre su existencia y su acción conductual se ha sustentado en procesos coeducativos desde la vida cotidiana, haciendo de la pareja *qari/warmi*, una unidad de conducción corresponsable y que ha tratado de ser desestructurado por el contenido machista de *pater familias* de occidente judeocristiano, grecorromano y anglosajón.

Teniendo en cuenta los atributos, valores, pautas y normas endógenas de los pueblos ancestrales, tratamos de esquematizar (lo que no debe ser en un escenario holístico) algunos elementos de la vida cotidiana que pueden ser considerados para construir propuestas pedagógicas en beneficio de los estudiantes (Ver cuadro que sigue).

Señalamos que, para ejercer la docencia, los maestros deben reaprender a ser niños y aprender juntos, también aprendiendo de ellos, armonizando la cabeza, el corazón, la boca y las extremidades, idea que viene desde tiempos inmemoriales con ejercicios multilaterales y omnidimensionales que incluyen el arte, la música, las danzas, los potajes, las enseñanzas de la madre naturaleza, la familia, el ayllu, la comunidad para compartir

Proyecto desde la cosmopercepción andino–amazónica	
Oferente, emisor, destinador	Padres, ayllu, comunidad, autoridades ancestrales a través de la oralidad, el ejemplo, la acción; la naturaleza: <i>pachayachachi</i> , <i>pachakamaq</i> ,
Receptor, oyente, destinatario	Niños, runas, ayllu, comunidad, alumnos para escuchar, comprobar, verificar, crear y recrear la vida en ambiente festivo y comunitario.
Atributos	Todos poseen saberes heredados y aprendidos; dialogante e incluyente; se aprende y enseña haciendo; por la experiencia vivida y transmitida; como parte de la socialización.
Propósito	“Todos saben” y “todos enseñan a todos”, aprender, reaprender y desaprender para el buen vivir o <i>allin kawsay</i>
Carácter	Contenido democrático, dialogante, perfectible, incluyente, nacional y multiétnico.
Observaciones	En realidad, son un conjunto de valores cognitivos, éticos, estéticos, lúdicos, rituales y productivos que los pueblos etnocampesinos poseen, comparten y que puede servir para construir una propuesta pedagógica endógena que garantice la armonía entre los humanos y los demás componentes del cosmos. Genera la atención reflexiva con todos los sentidos del cuerpo humano y controlar la cabeza, el sentimiento, la boca (expresión oral), las manos y los pies.

Finalmente, consideramos que los valores endógenos, en un país donde impera la violencia en todos sus niveles, la corrupción, la segregación, el racismo del cual la región de Ayacucho no es ajeno, pueden servir para desarrollar, rescatando experiencia habidas, proyectos de resiliencia para afrontar las adversidades no solo sociales sino también naturales, mediante la autoestima, el apego a la socialización, apego al amor, las conexiones entre pares, aceptando los cambios y las innovaciones, tomando decisiones motivadoras e incentivadoras, buscar la plasmación de las esperanzas sin transferir las responsabilidades personales ni grupales. Como están construyendo formas educativas nuevas en los países nórdicos de Europa, principalmente en Finlandia, Noruega, Alemania y Suiza. Y en los Andes, no es un imposible.

Referencias Bibliográficas

- ARGUEDAS, JOSÉ MARÍA (2011). *Nosotros los maestros*. Derrama Magisterial. Lima, Perú.
- CAVERO CARRASCO, RANULFO (Compilador, 2013). *La Educación en el Perú. Promesas incumplidas, problemas y posibilidades*. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Editorial San Marcos. Lima, Perú.

- CAVERO CARRASCO, RANULFO (2011). Interculturalidad y globalización. La educación rural en el Perú. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho, Perú.
- CAVERO CARRASCO, RANULFO (2016). La educación y los orígenes de la violencia (Ayacucho 1960-1980). Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga-Editorial San Marcos, Lima, Perú.
- CONTRERAS, C. (2014). “Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural S. XX”, en: Modernidad y educación en el Perú. Serie Diversidad Cultural N.º 8, Ministerio de Cultura. Lima
- DÉSCOLA, PHILIPPE (2003). Antropología de la Naturaleza. Instituto Frances de Estudios Andinos IFEA – Lluvia Editores, Lima, Perú.
- GALDO G., V. Y CAVERO, ALINA (2015). *Kawsayninchik- Ciclo Vital y relaciones familiares en los Andes*. Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima.
- GARCÍA MIRANDA, J. J. 2011 “La educación de los pueblos indígenas, una caracterización panorámica del Perú”, en: *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Informe de las tendencias sociales y educación en América Latina*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. Buenos Aires.
- GARCÍA MIRANDA, J. J. (2013). Propuesta etnopedagógica de los ayllus y la Universidad Indígena Autodidacta Perú; en, La educación en el Perú. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. San Marcos. Lima, Perú.
- GARCÍA MIRANDA, J. J. (2015). La racionalidad en la Cosmovisión Andina. 2ª. Ed. Universidad de Ciencias y Humanidades. Lima, Perú.
- GONZÁLEZ, E. Y GALDO, VIRGILIO (1976) Introducción a la Socialización Andina. Universidad Nacional de Huamanga. Ayacucho.
- MARIÁTEGUI, J. C. (1970). *Peruanicemos el Perú*. Minerva. Lima, Perú.
- MARIÁTEGUI, J. C. (2008). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Viuda de Mariátegui e hijos S.A., Lima, Perú.
- MOROTE BEST, E. (1991). *Bases teóricas y metodológicas del Folklore*. Universidad Nacional de Huamanga - Lluvia Editores. Lima, Perú.
- MOROTE BEST, E. (1980). “Informe al señor Jefe de Departamento de ciencias histórico-sociales”; en: Boletín. Segunda época N° 1. (Mimeo). Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho
- MUJICA BERMÚDEZ, L. (2016). *Pachamama Kawsan: Hacia una ecología Andina*. Instituto de Ciencia de la Naturaleza, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

- BARBY, JEREMY (2012). La serpiente cósmica. El ADN del saber. 2ª ed. Tarea, Asociación Educativa, Lima.
- PINILLA CARMEN MARÍA, ed. (2004). Arguedas en el valle del Mantaro, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- REICH, WILHEIM (1972). *Materialismo dialéctico y psicoanálisis*. 2ª. Ed. Colección Mínima, Siglo XX, México.
- RENGIFO BALAREZO, ANTONIO Universidad y estudiantes: Intercambio de servicios dolosos. En:<http://tacnacomunitaria.blogspot.com/2014/07/laeducacionnoesunamercancia>. Lima.
- SILVA SANTISTEBAN, FERNANDO (1981). Pensamiento mágico religioso en el Perú contemporáneo, en: Historia del Perú, T. XII. Editorial Juan Mejía Baca. MANFIN, Barcelona, España.
- TAIPE CAMPOS, NÉSTOR (2018). *Socializaciones en el centro-sur andino*. Pres editores-impresores. Ayacucho.
- VELIZ MÁRQUEZ, JOSÉ (2017). Alternativas a los principios bioéticos. Vigencia de la Cosmovisión Andina. (ms). Lima.

APORTES DEL ALLIN KAWSAY A LA CULTURA DE PAZ

María Flores Gutiérrez

Universidad Nacional de
San Cristóbal de Huamanga
mfgmaria.62@gmail.com

Resumen

El propósito del trabajo es contribuir a la visibilización y aprehensión del *allin kawsay* (vivir bien andino) para identificar e incorporar los aportes de este saber milenario a la consolidación de los cimientos de la cultura de paz.

El imperio del capitalismo neoliberal y de sus valores como: la exaltación de los derechos individuales, el egoísmo y la envidia como virtud, el consumo ilimitado, la cosificación y reducción de todo cuanto existe en mercancía está diseñando un nuevo mapa del mundo en el que impone no solo sus principios y valores, sino también sus políticas económicas, sociales y culturales, ocasionando una crisis global que se manifiesta en la violencia multidimensional y a diferentes escalas. En este contexto peligroso, inestable y explosivo en el que la convivencia armónica entre todos los seres es cada vez más difícil, surge la necesidad de identificar e incorporar a nuestra forma de vida principios que tengan como horizonte la conservación universal; uno de esos principios es el *allin kawsay* (vivir bien andino), un concepto ancestral de los pueblos originarios de *Abya Yala* que significa convivencia armónica entre el hombre y la naturaleza, y entre los hombres.

El *allin kawsay* se revitaliza como una resistencia y respuesta al proyecto depredador y saqueador del capitalismo e ingresa a la palestra de la reflexión y el debate

académico como principio axiológico, horizonte ético, horizonte político y nuevo concepto de desarrollo opuesto a la tesis convencional, porque concibe que el *allin kawsay*, es decir, el bienestar holístico es consecuencia de la práctica de principios como la relacionalidad, la complementariedad, la reciprocidad, la causalidad, la imputabilidad, el *kuyachikuy* (hacerse querer), el *pay kaptyn* (yo en lugar de él/ella como pasible de una acción) y el *pay kaspay* (yo en lugar de él/ella como ejecutor de una acción); el *uywanakuy* (educar y ser educado), el *nanachinakuy* (proteger y ser protegido) y el *kamachinakuy* (gobernar obedeciendo); principios que deben ser incorporados en los contenidos y objetivos de la educación formal e informal para contribuir a la construcción de la paz en la mente de los hombres y a nivel estructural.

Palabras Claves: *allin kawsay*, *sumaq kawsay*, vivir bien andino, buen vivir andino, violencia, paz.

La globalización del capitalismo neoliberal se expande por el mundo impulsando la universalización de principios y valores de quienes viven bajo el imperio del mercado con el propósito no solo de estandarizar el consumo de las personas, sino también de homogenizar su manera de pensar, su modo de vida y sus concepciones, fomentando así el monoculturalismo y la superculturalidad de una sola tradición -la cultura de mercado- que está ocasionando el desarraigo de las culturas, la eliminación de las identidades locales que no tienen éxito en el mercado y una crisis global que se expresa en mayores índices de pobreza, brechas cada vez más infranqueables entre ricos y pobres, desigualdad generalizada, crisis de valores, crisis de horizontes, desplazamientos forzados, muertes, exclusiones, discriminación, conflictos sociales, violencias multidimensionales, multiestructurales y a diferentes escalas, agresión irracional a la naturaleza, entre otros males globales que condenan a la naturaleza y al hombre a una extinción paulatina.

Estos fenómenos execrables, que constituyen una afrenta global, son justificados por la teoría política y económica neoliberal como responsabilidad de cada individuo y no como la consecuencia de los problemas estructurales presentes en una sociedad (clases sociales antagónicas, distribución desigual de las riquezas, la explotación de los hombres y la naturaleza); entonces, es responsabilidad de cada individuo que el 1% de la población mundial ostente más riqueza que el 99 % de la humanidad; es responsabilidad de cada individuo los altos índices de hambre, la desnutrición crónica, la pobreza multidimensional, la discriminación por diferentes motivos, la precariedad laboral, los altos índices de trabajo infantil y los atropello en sus derechos; acontecimientos abominables legitimados por el poder mediático que se encargan de “hacer triunfar políticas de privatización, de liberalización de mercados, de desmantelamiento de las medidas de protección en todo el mundo, incluidos los países en vías de desarrollo” (Lipovetsky, 2011: 26),

argumentando que el mercado y la competencia libre de trabas reglamentarias trae consigo la “abundancia”, la “paz”, el “bienestar”, el “desarrollo”; discursos que ayudan a romper las fronteras existentes y atraer rápidamente a las personas para convencerlos de que la pobreza o la riqueza depende de cada uno.

En este contexto, en que las relaciones entre los seres humanos están regidas por la lógica del mercado que cosifica y reduce a mercancía todo lo que está en su entorno, donde la agresión económica y cultural de las élites económicamente poderosas se muestran en algunos casos de manera abierta y en otras de manera encubierta ocasionando diferentes tipos de violencia, se hace necesario identificar, debatir y proponer como alternativa otras formas de entender el desarrollo, el bienestar, la paz, cuyo cimiento debe estar en la distribución y redistribución justa de los bienes y servicios, en el reconocimiento y respeto de la pluralidad multidimensional, en el derecho a la vida tanto de la naturaleza humana y no humana, en la solidaridad universal y en la conservación universal.

En respuesta a esta exigencia histórica, luego de estar invisibilizado por siglos como consecuencia de la agresión y hegemonía de la cultura de los invasores, se revitaliza, adquiere visibilidad e ingresa a la palestra de la reflexión y el debate académico el concepto andino de *allin kawsay* (vivir bien andino) como principio axiológico, horizonte ético, horizonte político y nuevo concepto de desarrollo opuesto a la tesis convencional que exalta solo el crecimiento económico continuado mediado por las inversiones extractivistas.

El *allin kawsay* (vivir bien andino) es equivalente a expresiones como:

(...) el aymara *Suma Qamaña*, a la expresión guaraní Ñande Reko, a la expresión awajún *Shin Pujut*, a la expresión tseltal *Lekil Kuxlejaj*, o a la expresión ecuatoriana *Sumak Kawsay* (Buen Vivir). Todas estas expresiones han sido traducidas al español como buen vivir; vivir bien; buen convivir; vida plena; vida en plenitud; vida en armonía (Hidalgo, 2014: 3).

A las expresiones señaladas por Hidalgo se pueden agregar otras como la mapuche *keyme mogen* (vivir bien), la maya *maàlob kaajáal* (vivir bien), la expresión aymara de la región de Puno *suma jakaña* (vivir bonito), *suma sarnaqaña* (vivir bien), la expresión quechua *sumaq kawsay* (vivir hermoso), *miski kawsay* (vivir dulce) o la asháninca *kametsa asaïke* (vivir bien).

Allin kawsay, en sus diferentes expresiones, es entendido como vivir bien, concepto que refleja la convivencia armónica entre el hombre y la naturaleza y entre los hombres; una concepción defendida por académicos, representantes de organizaciones indígenas y pobladores originarios de Abya Yala¹, como el boliviano

¹ Abya Yala es la denominación que se le da al continente americano en contraste al nombre impuesto por los invasores. Significa ‘tierra en plena madurez’, ‘tierra fértil’, este era el nombre dado por la etnia Kuna de Panamá a este continente que hoy se conoce por americano. Desde 1992, quinto

Fernando Huanacuni (2010) miembro de la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), para quien el *allin kawsay* o su equivalente:

suma qamaña; *suma* significa plenitud, excelente, magnífico y hermoso; *qamaña*, significa vivir, convivir. (...) vivir bien para el pueblo aymara es vivir en plenitud, saber convivir, vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia (p. 37).

El economista ecuatoriano Pablo Dávalos (2011) concibe que la acepción más pertinente del *sumak kawsay* sería: “Vida en plenitud’, porque las palabras, *sumak* significa lo ideal, lo hermoso, lo bueno, la realización y *kawsay*, la vida, vida digna en armonía y equilibrio con el universo y el ser humano; una forma de vida que se caracteriza por la relación horizontal y respetuosa con la naturaleza y en la sociedad.

Desde la óptica de Huanacuni, Dávalos y otros académicos como los bolivianos David Chequehuanca, Rafael Bautista, los representantes de organizaciones indígenas como Luis Macas de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAEI), Humberto Chologano presidente en el año 2011 de la CONAEI, Manuel Castro miembro de la Organización de los Indígenas kichwas del Ecuador (ECUARUNARI), y otros académicos ecuatorianos como Carolina Silva, Eduardo Gudynas y Alberto Acosta, y desde la percepción de académicos peruanos como Rodrigo Montoya, Felipe Zagarra, Aníbal Quijano, y las poblaciones aymaras, quechuas y ashánincas; el *allin kawsay* en sus diferentes expresiones significa convivencia armónica entre el hombre y la naturaleza y entre los hombres; por tanto, es un concepto que promueve “la solidaridad y reciprocidad universal entre todos los seres humanos, más allá de las diversas etnias, culturas y leguas, y la solidaridad con la madre tierra”(Zagarra, 2012: 74); un concepto que según Carolina Silva “representa la defensa de una relación armoniosa entre el hombre y la naturaleza y está plasmada en la premisa de una ‘vida buena’. El Buen Vivir surge no solamente como una alternativa de desarrollo, sino como una alternativa al desarrollo” (2010: 3).

El *allin kawsay* es un es un concepto que refleja una forma de vida distinta a aquella que exalta el individualismo, el egoísmo, la inequidad, la injusticia, las

centenario de la invasión, colonización y saqueo de este continente, y a partir de la “II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de ABYA YALA” desarrollada en Quito en el año 2004, los pueblos originarios de este continente decidieron usar este término Abya Yala, porque el término “Latinoamérica” es eurocéntrico y colonial “latina y romana”, y “América” es el nombre puesto en reconocimiento al navegante genovés Américo Vespucio, en consecuencia es un término exógeno impuesto a este continente para eternizar la invasión europea. (Consultado en el 17 de abril de 2019, en <http://www.ecoportat.net/Temas-Especiales/Pueblos-Indigenas/ABYA-YALA-el-verdadero-nombre-de-este-Continente>).

relaciones jerárquicas entre el hombre y la naturaleza, y entre los hombres. Es un modo de vida que se preocupa por el bienestar de todos, que apuesta por una convivencia donde todos se preocupan por todos, y por todo lo que les rodea, donde lo más importante es la armonía con la naturaleza y las personas. *Suma qamaña* (vivir bien), para Huanacuni, es vivir en comunidad, en hermandad y especialmente en complementariedad, es una vida comunitaria donde se comparte y no se compite. El *suma qamaña* es un concepto que induce a una práctica equilibrada y moderada, en la que está ausente la ambición ilimitada y el dominio de unos sobre otros, ya sea en la sociedad o en la naturaleza.

El *allin kawsay*, en su versión ecuatoriana *sumak kawsay*, o en la boliviana *suma qamaña*, se muestra como concepto de desarrollo distinto a la concepción convencional que exalta el crecimiento económico; en consecuencia, se presenta en el debate académico como una alternativa para la construcción de una sociedad cosmocéntrica cualitativamente distinta a las sociedades neoliberales, una sociedad en la que se procura lograr el bienestar de todos incluyendo a la naturaleza.

El concepto *allin kawsay*, debido a la importancia de su significado ya está en la agenda política de dos países latinoamericanos Bolivia y Ecuador, incorporados en sus Constituciones Políticas como *telos* y derecho de todos los hombres; un horizonte a cuyo logro está orientado la organización económica y política de ambos países; así como, su educación y sus prácticas cotidianas que se sustentan en los valores éticos, económicos, políticos y sociales de

(...) unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009: 4).

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia establece que el logro del *allin kawsay* como *telos* se debe evidenciar en la ausencia de la pobreza, en la eliminación de la exclusión social y económica y en el respeto a los derechos individuales y comunales como consecuencia de estas acciones desplegadas por el Estado:

- Generación del producto social en el marco del respeto de los derechos individuales, así como de los derechos de los pueblos y las naciones.
- La producción, distribución y redistribución justa de la riqueza y de los excedentes económicos.
- La reducción de las desigualdades de acceso a los recursos productivos.
- La reducción de las desigualdades regionales.
- El desarrollo productivo industrializador de los recursos naturales.

- La participación activa de las economías pública y comunitaria en el aparato productivo (2009: 103-104).

En la Constitución de la República de Ecuador, el *sumak kawsay* también adquiere un sentido tético porque es concebido como un horizonte de vida de los ecuatorianos, a cuya obtención deben estar orientadas la formulación y ejecución de las políticas públicas en los diferentes ámbitos donde el Estado asume como su responsabilidad el logro de este horizonte, para ello tiene que cumplir con un conjunto de deberes establecidos en el artículo 277, que a la letra expresa:

Para la consecución del buen vivir, serán deberes generales del Estado:

1. Garantizar los derechos de las personas, las colectividades y la naturaleza.
2. Dirigir, planificar y regular el proceso de desarrollo.
3. Generar y ejecutar las políticas públicas, controlar y sancionar su incumplimiento.
4. Producir bienes, crear y mantener la infraestructura y proveer servicios públicos.
5. Impulsar el desarrollo de las actividades económicas mediante un orden jurídico e instituciones políticas que las promuevan, fomenten y defiendan mediante el cumplimiento de la Constitución y la ley.
6. Promover e impulsar la ciencia, la tecnología, las artes, los saberes ancestrales y en general las actividades de la iniciativa creativa comunitaria, asociativa, cooperativa y privada (2008: 136).

Asimismo, en esta Constitución, se expone que el logro de este horizonte no solo es responsabilidad del Estado, sino, también de la sociedad civil.

Para la consecución del buen vivir, a las personas y a las colectividades, y sus diversas formas organizativas, les corresponde:

1. Participar en todas las fases y espacios de la gestión pública y de la planificación del desarrollo nacional y local, y en la ejecución y control del cumplimiento de los planes de desarrollo en todos sus niveles.
2. Producir, intercambiar y consumir bienes y servicios con responsabilidad social y ambiental (Íd.).

En esta Constitución, también se consignan un conjunto de derechos que deben ser cumplidas para logro del *sumak kawsay*. En el artículo 14, se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, *sumak kawsay* (Ibíd.: 24). En el artículo 26, respecto a la educación dice lo siguiente:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política públi-

ca y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir (Ibíd.: 27).

En el artículo 32, respecto a la salud, dice lo siguiente:

La salud es un derecho que garantiza el Estado, cuya realización se vincula al ejercicio de otros derechos, entre ellos el derecho al agua, la alimentación, la educación, la cultura física, el trabajo, la seguridad social, los ambientes sanos y otros que sustentan el buen vivir (Ibíd.: 29).

En los diferentes capítulos y artículos de la Constitución ecuatoriana se establecen un conjunto de derechos que garantizan a todos el acceso a un ambiente sano y saludable, a la educación, a la salud, al trabajo, a la seguridad social, a la solución pertinente de conflictos con sus respectivas reivindicaciones económicas, sociales, políticas, ambientales y culturales, y al uso pertinente de la ciencia y la tecnología.

En la Constitución Política de los países hermanos, subyace la comprensión de que el *allin kawsay* como *telos* sería imposible en una sociedad en la que impera la pobreza, la inequidad, la injusticia, el individualismo, el egoísmo, el analfabetismo, el desempleo, la agresión, la inseguridad, la intolerancia a la diversidad y el exterminio de la naturaleza, males que el Estado y la sociedad en su conjunto deben procurar eliminar o minimizar. Por estas consideraciones, es que conciben que el *allin kawsay* como horizonte es consecuencia de una planificación que va desde su incorporación en la agenda política del Estado hasta la formulación, la adopción, la implementación y la evaluación de las políticas públicas orientadas a su logro. Entonces, la realización del *allin kawsay* obedece a un proyecto, una organización, una planificación previo conocimiento de la situación real, cuyo corolario debe ser la convivencia armónica entre el hombre y la naturaleza y entre los hombres.

Si bien es cierto que en otros pueblos originarios de *Abya Yala*, el *allin kawsay* no está incorporado en su agenda política, sin embargo, está presente como *telos*, principio y práctica cotidiana que se evidencia en la convivencia armónica entre los hombres, y entre estos y la naturaleza. La armonía en la sociedad se manifiesta en la unidad y en la relación armónica dentro de la familia nuclear, la familia extensa y entre los vecinos en el que se pone en práctica el *uywanakuy* (educar y ser educado), el *nanachinakuy* (proteger y ser protegido), el *kuyanakuy*, (querer y ser querido) y el *kamachinakuy* (gobernar o mandar obedeciendo). Acciones en las que se evidencian el *allin kawsay*, y a su vez se constituyen en principios que contribuyen al logro y consolidación de este horizonte.

El *allin kawsay* también se evidencia en el disfrute de una buena salud física y emocional como consecuencia de la unidad y la armonía entre los hombres, y entre estos y la naturaleza, mediados por el cariño, el respeto, la solidaridad, la ayuda mutua, el altruismo; igualmente, se manifiesta en el *allin wañukuy* (muerte

digna) entendida como el fin apacible de la vida como consecuencia del *allin kawsay* logrado durante su existencia. Del mismo modo, el *allin kawsay* se evidencia en la ausencia de la ansiedad por el dinero, en el disfrute del trabajo libre, en la ausencia de la pobreza (la pobreza en la racionalidad andina es entendida como la ausencia de cariño, cuidado, protección, más que la falta de bienes materiales) y en la protección y conservación de la naturaleza.

El *allin kawsay* en la naturaleza, entendido como equilibrio en la naturaleza, es consecuencia de la convivencia armónica entre el hombre y la naturaleza que se evidencia en la realización de las diversas acciones mediados por los principios de la causalidad, la imputabilidad, la relacionalidad, la complementariedad, la reciprocidad, y en la ejecución de técnicas orientadas a su protección, conservación y su despliegue de acuerdo a sus propias leyes (leyes naturales) como el manejo alternado de las tierras de cultivo, la agricultura asociada, el uso de abonos naturales, el multicultivo, el control pertinente de los pisos ecológicos, la agricultura vertical, el descanso de las tierras de cultivo, el pastoreo rotativo, la siembra escalonada en el tiempo y el espacio, la cosecha y la siembra de las aguas y el uso limitado de los recursos naturales que no llega al exterminio y depredación total. Acciones que tienen como fin el logro de la armonía en la naturaleza que en sí es el logro del *allin kawsay* en el *Pacha* (Mundo), que desde la óptica del hombre andino se manifiesta en el bienestar de la naturaleza y del hombre.

El aporte del *allin kawsay* para la construcción y consolidación de la cultura de paz entendida no solo como la ausencia de la guerra o de la violencia directa, sino principalmente como la eliminación de las causas que originan la violencia multidimensional y a diferentes escalas, es meritorio porque motiva al despliegue y la transformación de una forma de vida enmarcada dentro de la distribución desigual de los bienes y servicio, la racionalidad instrumental, la competencia ambiciosa, la codicia virtuosa, la acumulación ilimitada de capital, el consumismo, el dominio de poder, la lógica de costo-beneficio, y de medio-fin etc., que son el caldo de cultivo de todo tipo de la violencia; hacia otra cualitativamente distinta en la que se debe evidenciar el tránsito:

- a) de la destrucción global a la conservación global;
- b) del dominio, sometimiento y destrucción de la naturaleza y del hombre a su protección y conservación dentro de una relación de complementariedad y reciprocidad entre la naturaleza y el hombre, y entre los hombres;
- c) de la ambición ilimitada y excluyente a la satisfacción moderada de las necesidades y a la solidaridad universal;
- d) de la democracia liberal representativa que generalmente es entendida como un mecanismo para elegir a las élites que han de gobernar en las diferentes estructuras del Estado, quienes muchas veces toman decisiones adversas a

- los intereses de quienes los eligieron, a una democracia cualitativamente distinta que se refleje en el *allin kamachikuy* (buen gobierno), cuyo propósito es el bienestar de los hombres y de la naturaleza, que adquiere su legitimidad en tanto obedece la voluntad popular para la toma de las decisiones, lo que en el mundo andino se conoce como el “mandar obedeciendo”, y asume con pertinencia su rol de educador y orientador que se conoce como el “criar bien” para evitar y frenar los conflictos en el seno de la familia y de la comunidad;
- e) de la vulneración de los derechos individuales y comunales a la convivencia armónica mediante la puesta en práctica del principio andino *pay kapy* (yo en lugar de él/ella como pasible de una acción) y el *pay kaspay* (yo en lugar de él/ella como ejecutor de una acción), conceptos que reflejan la capacidad que tiene el hombre andino para fusionarse emotivamente con el “otro yo”; este “otro yo” no solo es el hombre sino también la naturaleza;
 - f) de una organización económica que favorece a la exclusión social y económica a una organización económica que tiene como propósito principal la producción, distribución y redistribución justa de las riquezas y de los excedentes económicos;
 - g) del vivir en un ambiente nocivo causado por las empresas extractivitas a un vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado que garantice la sostenibilidad y el bienestar holístico;
 - h) de un servicio de salud y educación discriminadora a un servicio de salud y educación universal a cargo del Estado, donde el bienestar en la salud no se reduce solo a la atención en los centros de salud, sino que incluye el fortalecimiento de otros derechos como el derecho al agua, a la alimentación, a la educación, a la cultura física, al trabajo, a la seguridad social, y a los ambientes sanos;
 - i) de la concepción de la felicidad individual a la felicidad colectiva, de la felicidad proporcionada solo por la satisfacción espiritual o solo por la satisfacción material a la felicidad como producto de la armonía entre lo material, lo social y lo emocional.

El *allin kawsay*, que estuvo y está en la conciencia de los pueblos originarios de *Abya Yala*, empieza a adquirir visibilidad como alternativa a la crisis global porque, además de inducir al tránsito de una forma de vida a otra cualitativamente distinta, también exige el paso de la producción, el intercambio y el consumo de bienes y servicios con irresponsabilidad que está ocasionando daños ambientales y sociales, a la producción, intercambio y consumo con responsabilidad y sostenibilidad, pensando en la satisfacción de las necesidades tanto de la generación actual como de las futuras generaciones, porque acepta primero la existencia del otro,

el valor del otro, la necesidad de la conservación del otro, este otro no solo es el hombre, sino también es la naturaleza. Concepciones por las que el *allin kawsay* debe ser incorporado en la educación formal e informal para que la cultura de paz, opuesta a la cultura de la violencia alimentada por el capitalismo neoliberal, sea una realidad.

Conclusiones

El *allin kawsay* es un concepto que se va revitalizando con los aportes de los pueblos originarios que, a partir de sus experiencias y concepciones, su horizonte y su praxis participan en el debate para complementar y dar mayor riqueza a esta manera distinta de concebir el bienestar, muy diferente al bienestar individualista y egoísta enarbolado por la cultura de mercado que el capitalismo neoliberal está universalizando.

El concepto del *allin kawsay*, entendido como la convivencia armónica entre el hombre y la naturaleza y entre los hombres, emerge de los pueblos originarios de *Abya Yala*, se constituye en un horizonte a donde todo hombre aspira llegar, porque es un vivir distinto al “vivir bien” individual, al “vivir bien” bajo el modelo de la racionalidad instrumental que reduce a todo cuanto está en su entorno al medio para lograr el “vivir bien”, al “vivir bien” a expensas de la destrucción de la naturaleza y del hombre, al “vivir bien” bajo el paradigma de la acumulación ilimitada del capital y el abuso del poder o al “vivir mejor” a expensas de la desdicha del otro; es un vivir bien cualitativamente distinto que se realiza con el bienestar de la naturaleza y del hombre a quienes los protege y conserva; por tanto, es un vivir que conserva, protege y reproduce la vida; un vivir en el que se materializa la cultura de paz.

Referencias Bibliográficas

- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE ECUADOR (2008). Consultado el 25 de febrero de 2019. Recuperado de http://www.asambleanacional.gob.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURICULTURAL DE BOLIVIA (2009). Consultado el 27 de febrero de 2019, en https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf.
- DÁVALOS, PABLO (2011). “*Sumak kawsay* (La vida en plenitud)”. Consultado el 21 de enero de 2019. Recuperado de <http://www.puce.edu.ec/documentos/CuestionessobreelSumakKawsay.pdf>
- HIDALGO, ANTONIO LUIS (2014). “El buen vivir ecuatoriano en el contexto de la economía política del desarrollo”. Consultado el 2 de febrero de 2019.

Recuperado de <https://cooperacionecuador.files.wordpress.com/2014/03/el-buen-vivir-ecuatoriano-en-el-contexto-de-la-economc3ada-polc3adica-del-desarrollo-antonio-luis-hidalgo-capitc3a1n-universidad-de-huelva.pdf>

- HUANACUNI, FERNANDO (2010). *Vivir bien/ buen vivir filosofía, política, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración (III-CAB).
- LIPOVETSKY, GILLES (2011). *El occidente globalizado. Un debate sobre la cultura planetaria*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SILVA, CAROLINA (2010). “El concepto de *sumak kawsay* y el nuevo desarrollo ecuatoriano en el gobierno Correa: el caso de la Iniciativa Yasuní-ITT”. Consultado el 22 de enero de 2019. Recuperado de https://www.academia.edu/3491413/El_concepto_de_Sumak_Kawsay_y_el_nuevo_desarrollo_ecuatoriano_en_el_gobierno_Correa_el_caso_de_la_Iniciativa_Yasuni-ITT.

LA BIOÉTICA DESDE LA COSMOVISIÓN ANDINA

*José Véliz Márquez*¹

Universidad Peruana
Cayetano Heredia (Perú)
jose.veliz@upch.pe

Introducción

Cuando estudiante de medicina, interesado en aspectos sociales inicié, pero no concluí, estudios de sociología en la UNMSM. Durante mi resindentado en el Hospital Mental Hermilio Valdizán, el Profesor H. Rotondo, nos indicaba que debíamos de presentar un informe de las visitas domiciliarias de cada uno de los pacientes que nos asignaban. Dentro de los libros recomendados, dos: *El hospital psiquiátrico como comunidad terapéutica* del antropólogo Caudill W. (1966), e *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* de Goffman E. (1984), nos confirmaron la importancia de lo social en psiquiatría, y me llevó a realizar la Maestría Internacional de Bioética, importante en la modificación de conductas morales que necesariamente son sociales.

La bioética, de origen europeo, renació en EEUU como ecosistémica (macro-bioética) con Potter y como biomédica-clínica (microbioética) con Hellegers, esta alcanzó mayor desarrollo e incorporó los cuatro principios de la bioética, de buen

¹ Postgrado en Psiquiatra del adulto (UNMSM) e Infantil (Universidad Libre de Berlín Alemania). Magíster en Medicina (UPCH). Magíster en Bioética (UNMSM-OPS). Docente en Psiquiatría y Ética Médica en la Facultad de Medicina (UPCH, Lima Perú).

resultado en las decisiones éticomédicas, pero no ante factores sociales (culturales), como el multilingüismo de Perú, que dificulta el entendimiento y solución de problemas.

Por ello, planteamos otros principios que, concordados con los andinos, en una especie de transculturización, posibilitaría una mejor aceptación, entendimiento y solución de nuestros urgentes problemas sociales (corrupción, pobreza, desnutrición, escaso nivel educativo, contaminación ambiental, etc.).

2. Desarrollo inicial de la bioética

Según Lolas (2008), Fritz Jahr, filósofo protestante, creó el término bioética (*Bio-Ethik*) entre 1927 y 1934, proponiendo un “*imperativo bioético*” de solidaridad con los humanos y animales, y en relación con la ciencia, ecología, filosofía, estética y política. No logró apoyo ni oposición del gobierno alemán.

La Segunda Guerra Mundial, el Juicio de Núremberg, y el Código respectivo, publicado en 1947, no evitaron investigaciones antiéticas como la de Tuskegee (Alabama – USA) (Jorge M. 2017), observación en 399 sífilíticos (1932–72), de raza negra, sin tratamiento y cuya difusión periodística, en 1972, determinó la formación de una Comisión Nacional en EEUU (1978) elaborando el Informe Belmont (1979) que estudió los problemas éticos de la investigación médica; enunciando 3 principios: “*respeto a las personas, beneficencia y justicia*”, a los que Beauchamp y J. F. Childress (1999), añadieron el de no maleficencia. La escasez de dializadores (inventado por Scribner, 1962) dificultó la elección de pacientes, pero un grupo de ciudadanos propuso cómo elegirlos, elaborando un procedimiento que resultó útil para conformar comités de ética (Seattle Washington, USA).

El bioquímico–oncólogo norteamericano Van Rensselaer Potter (1971), en “*Bioethics: Bridge to the future*”, propuso relacionar biología con la ética para evitar los problemas de la sobrepoblación y el daño ecológico, mientras que la ética médica, adoptó el principialismo bioético: no-maleficencia: y justicia basados en el deontologismo kantiano y la autonomía y beneficencia, en el utilitarismo anglosajón de Bentham y S. Mill. Jahr, Potter y Kant, protestantes, privilegiaron el 5to mandamiento (“No matarás”), estableciendo como imperativo bioético: “*Respetar a todo ser vivo como ser vivo en sí mismo, y trátalo consecuentemente en tanto sea posible*”.

El círculo familiar Kennedy–Shriver–Hellegers–Callahan fundaron un centro bioético para investigar la reproducción humana, recomendando métodos anticonceptivos aceptados por el catolicismo, evitando el aborto. Más adelante, Potter advirtió que no solo se trataba de problemas biomédicos, sino de una “ética global” para evitar la contaminación ambiental y extinción del ser humano. Ulteriormente aceptó la ecología profunda de Arne Naess (2000) y reconoció que

Aldo Leopold (1966), fue el primer bioeticista que, en EEUU, advirtiera de tales riesgos.

3. Críticas foráneas al principialismo bioético

Para Gert, Culver y Clouser (1997), los 4 principios no actúan guiando la moral y son insuficientes para deliberar sobre ella: la no maleficencia no indica cuáles males prohíbe, ni los jerarquiza; la autonomía no establece hasta dónde y qué es respetar la libertad personal; la beneficencia, no indica cómo hacer el bien y si se debe ejercer con todas las persona y situaciones, o si el exceso de beneficios podría hacer daño, o si tal deber es propio del rol de ciertos cargos o roles (Por ej. del médico). La justicia, que tiene que ver con la distribución de bienes y servicios, ¿de qué criterios depende?, ¿de varios? ¿Debe dar más al que se esfuerza más o menos por baja productividad? ¿O más porque lo requiere? Y, ¿sin que retorne algo recíprocamente?

Muchas otras críticas figuran en el Estatuto (UNESCO, 2010), elaborado después del VI Congreso Mundial de Bioética (2010), y que se asoció a críticas de autores como Kottow (Ibidem: 1–28); Tealdi (pp. 35-53); Garrafa (pp. 65-86); Schram (pp.165-185), etc. Otros enfatizan los aspectos sociales negativos como la colonialidad (Quijano, 2007) o positivos como reciprocidad (Beauclair, 2013); y económico–sociales latinoamericanos e implícitamente niegan la supuesta universalidad de la Bioética. Otros más, solicitan que la bioética considere en primer lugar los derechos humanos: Borgoño (2009), Brussino (2012), Siverino, (2009).

4. Críticas nacionales al principalísimo

Ortiz (2001) opinó que la bioética es “una concepción tecnológica de la ética [...] no toma en cuenta la integridad de la persona, y se basa en consideraciones parciales y sesgadas de la misma [...]. Conjunto de nuevos códigos deontológicos [...] especialmente diseñados para aplicarse a situaciones o campos restringidos”, afirmando que sus limitaciones proceden de grupos de poder económico globalizado, a través de una ideología tecno científica, que “se impone desde lo que llamaríamos el poder académico” y concluye que: “los principios de justicia, libertad y solidaridad son las aspiraciones más caras de los pobres,[...] al poder no le interesa saber qué es realmente la justicia; al poder le conviene definir la libertad como libertad individual, es decir, de tipo animal; al poder ni siquiera le interesa el significado de la palabra solidaridad”.

Véliz (1999 y 2000), al introducirse la bioética en Perú, propuso cambiar el término por el de “*biosocioética*” al observar los defectos de programas como el de Salud Reproductiva, en el que no se practicó el consentimiento informado (siguiendo el principio bioético de autonomía), con quechuahablantes en su

mayoría. Se sugirió, que de aplicarse tales principios, debían ser modificados o complementados “*con otros principios de acuerdo con nuestra realidad*”, porque pretendiendo ser universales “*contradicen tradiciones, costumbres y creencias enraizadas en nuestro pueblo*” (29, 1999), (30, 2000).

5. Esbozo de la cultura andina

Para la antropología funcionalista (Malinowski), importa poco el pasado, prioriza las diferencias organizacionales internas, cuya complejidad supone superioridad cultural. Así en Perú, reconocemos que los conquistadores nos dejaron el idioma, aunque también la corrupción, en una civilización que había logrado un alto nivel, gracias a su eficacia en adaptarse al medio, de excelente desarrollo tecnológico, calidad de relaciones humanas, y respeto por la naturaleza. Pruebas de tal éxito están presente en nuestra arqueología y relatos de los cronistas como Guamán Poma de Ayala o Garcilaso de la Vega, aunque estudios de las últimas décadas, pertinentes para el presente ensayo, muestran que aún se conservan tradiciones y cosmovisiones con mensajes y conocimientos útiles, aunque parcialmente invisibilizados por el predominio de otras ideologías dominantes.

Caral (Supe), una de las ciudades más antiguas del Mundo, en la que no se encuentran murallas o armas de defensa o ataque (Shady S.M 1997). Actualmente, Perú posee una gran biodiversidad, pluriculturalidad y multilingüismo: 56 lenguas nativas, las más importantes quechua y aymara, practicado por, aproximadamente, siete y medio millones de personas. Otras 300,000 hablan doce familias lingüísticas amazónicas; 70 % de la población total, el castellano, de los que 16 % son bilingüe (Dughi y col. 1995). Los andino-amazónicos aborígenes son mayormente pobres, mientras la mayoría de costeños, exhibe conductas similares a la de países desarrollados.

Según Juan Ossio (2018) fueron Heinrich Cunow (1929) y Tello (1930), quienes situaron nuestro pasado prehispánico a nivel de una civilización. Siguiéron otros extranjeros como Murra (1975) y muchos antropólogos y arqueólogos nacionales como Arguedas. Arguedas (1968: 11), afirmaba que: “«integración» fuera «aculturación» del indio a la cultura occidental; y alfabetización, castellanización, sino “un proceso en el cual ha de ser posible la conservación o intervención triunfante de algunos de los rasgos característicos, no ya de la tradición incaica, muy lejana, sino de la viviente hispano-quechua que conservó muchos rasgos de la incaica” y esperaba que el quechua fuera el segundo idioma oficial, considerando que el desarrollo no dependía del individualismo si no de la fraternidad, que estimula la creatividad, que él aprendiera durante su infancia feliz y amante de una comunidad de indios.

Escobar (1984: 61–62) coincidiendo con Arguedas afirma: “[...] creemos en la

pervivencia de las formas comunitarias de trabajo y vinculación social [...] entre las grandes masas no sólo de origen andino sino muy heterogéneas de las barriadas”.

Fuenzalida (1992: 9, 10 y 20) comenta del encuentro cultural andino-español que no todo fue “*mutua exclusión*” ambas culturas fueron capaces de absorber e incorporar contenidos culturales valiosos.

Rivera (2002) con Arguedas afirman que: “[...] *a mayor polarización entre “indios” y “señores”, los miembros de una comunidad percibirán al otro corno tajantemente distinto.* (Puquio es separatista jerarquizada, con encono y hostilidad [...]). *“a mayor presencia de mestizos en desmedro de indios y señores, los individuos de un mismo pueblo tenderán a percibir al otro en términos más próximos”* (Valle del Mantaro es igualitario) y el *“cambio cultural será positivo y feliz”.*

Según Gudynas (2011), Alberto Acosta (2008) como expresidente de la Asamblea Constituyente ecuatoriana y David Choquehuanca (2010), exministro de relaciones exteriores de Bolivia, propusieron la idea del “Buen Vivir”, que menciona valores materiales, profundo respeto a la naturaleza, reconocimiento social y cultural, conducta ética y espiritualidad entre otros aspectos.

El “buen vivir”: *sumak kausay* (quechua) o, *sumac kamaña* (aymara), lograría integración pluricultural, sin ser reinterpretación occidental, ni retorno al pasado indígena, sino proyecto futuro, considerando los aspectos positivos de la cosmovisión indígena, actitud incluyente, que, según Roberta Menchú, se da en los mayas, como un vivir entre indígenas y con los demás, conservando la cosmovisión ancestral, e integrando lo bueno de cada cultura.

Quijano (2007) considera que el peruano está bastante identificado con la cultura dominante, lo que explicaría las preferencias por lo foráneo y el consecuente racismo y discriminación de nuestros nativos, sin tomar en cuenta que ellos son representantes de uno de los 5 focos de civilización, cuyos logros han sido difundidos por todo el mundo. Es decir, seguimos colonizados y, por lo tanto, se impone la “descolonización”.

6. Dificultades éticas derivadas de las diferencias culturales

Presentaremos dos eventos socio-políticos, en los que la cultura urbano-occidental se enfrentó con la andino-amazónica, con resultados funestos.

AQV (1966) El “Informe Final de la Comisión Especial sobre Actividades de Anticoncepción Quirúrgica Voluntaria (AQV)” iniciada en 1995, en mujeres andinas o amazónicas de zonas rurales o urbano marginales; a pesar de desconocer el idioma nativo, ni tomar en cuenta la relación entre felicidad personal y fertilidad de la tierra, sin protocolos de atención, sin que se tratara de emergencias y sin reconocer la sensación postquirúrgica de haber muerto y resucitado propia de la cultura nativa, mientras que el personal, gozaba de ferias, regalos, premios pero

también amenazas y cuotas de cumplimiento obligatorio. El CMP, en abril 1998, recomendó una suspensión por 90 días para revisión y evaluación, que el MINSA no aceptó. Desde diciembre 1995, 5 quejas en el Informe Defensorial N° 7, y 156 en el N° 27, determinó la formación de una primera comisión congresal que no funcionó.

Una encuesta encontró en 231 mujeres intervenidas: 62.3 %, entre 25 y 34 años de edad; 63 % de Cusco y Piura (pag.34), 100 % analfabetas (pág. 36) y más del 50 % sin seguimiento. El viceministro, afirmó que, de haber errores, serían de responsabilidad del ejecutor de las políticas (Director Regional) o del que realizó el acto médico.

La Resolución Ministerial N.º 465–99–SA/DM disponía que las directivas del Programa “[...] *se apliquen en forma obligatoria e imperativa [...] “su no cumplimiento importa responsabilidad administrativa en algunos casos y en otras implicancias de carácter judicial penal” [...], “disponiendo las sanciones que correspondan en caso de su violación”* (P. 65)

El Congreso de EE.UU suspendió ayuda al Perú de \$ 23 millones, pero MINSA logró de USAID, AID y otros una anualidad de \$ 45 millones, más \$ 2 mil millones de la Nippon Foundation.

En 1994, 25 militares, la mayoría médicos asimilados al Ejército, Marina, Fuerza Aérea y Policía Nacional, fueron destacados para cursos en Japón y EE.UU, concluyendo que la esterilización forzada era necesaria para: “[...] *la eliminación del excedente poblacional y los sectores nocivos de la población*” (subversivos y familiares directos, agitadores profesionales, delincuentes y traficantes de pasta básica de cocaína). *Dado su carácter de incorregibles y la carencia de recursos...solo queda su exterminio total*”. MINSA elaboró el “Plan de Contingencia y Emergencia AQV” afirmando: “[...] *ha quedado demostrada la necesidad de frenar lo más pronto posible el crecimiento demográfico y urge, adicionalmente, un tratamiento para los excedentes existentes, elevando la utilización generalizada de esterilización en los grupos culturalmente atrasados y económicamente pauperizados. Sin estas cargas innecesarias, se facilitaría el acceso de grupos familiares débiles a ciertos niveles de bienestar*” (P. 73–74).

La Resolución Ministerial N.º 071–96–SA/DM) “Programa de Salud Reproductiva y Planificación Familiar 1996–2000”, aprobaba las esterilizaciones forzadas que estaban prohibidas por el Estatuto de Roma en su Art 7.1. numeral g, y la Asociación Médica Mundial (AMM) y la Federación Internacional de Organizaciones de Salud y DDDHH (IFHHRO) (2011).

El conflicto de Bagua (2009). El Perú firmó, en 1994, el Convenio 169–OIT (2007) que reconoce el derecho de la población implicada, a ser consultada, antes de iniciar proyectos extractivistas; pero la Ley demoró en su reglamentación, y la contaminación existente siguió incrementándose, al lado de problemas de salud, como sucedió en La Oroya, Cerro de Pasco y otros lugares.

En el 2008 una minera transnacional solicitó una concesión en el área geográfica de Bagua. El presidente de entonces, ante la oposición de la población, escribió artículos periodísticos comentando la fábula “El perro del hortelano”, y emitió decretos supremos y desafortunados comentarios sobre los pobladores, como: “*Estas personas no tienen corona, no son ciudadanos de primera clase*”, lo que provocó críticas de AIDSESEP y Defensoría del Pueblo, por no respetar el Convenio 169 ni la Constitución. El deseo y moral consecuente de los nativos de Bagua, era y es cuidar su medio ambiente; y la del presidente de entonces, el desarrollo minero. El 5 de junio del 2009 se llegó al uso de armas que devino en 33 muertos entre civiles y policías y el Ejecutivo se vio obligado a derogar los mencionados decretos leyes.

7. Principios éticos en la cosmovisión andina

Murra (2009), etnohistoriador, describió el “control vertical de pisos ecológicos” reconoció en ello no solo una técnica agropecuaria si no una actitud de reciprocidad en el trueque entre los pobladores.

Estermann (1998) filósofo suizo, permaneció 8 años en Cusco, durante los cuales observó el principio holístico de *relacionalidad* en el que lo básico es las múltiples relaciones que contribuyen a conservar la vida. La *pachamama*, concepto religioso y polisémico de la teología andina, acepta que todo es sagrado como parte del orden cósmico y divino, y en la ética andina (“*Ruwanasofía*”) el runa debe ser el guardián (“*arqariwa*”) de tal orden, así la ética resulta siendo, *ecológica, teológica, teleológica y deontológica* y su imperativo moral sería: “*Actúa de tal manera que contribuyas a la conservación y perpetuación del orden cósmico de las relaciones vitales, evitando trastornos del mismo*». La *relacionalidad* sería causa o consecuencia de otros tres principios: **reciprocidad, complementariedad y correspondencia**.

Polia (1996), antropólogo italiano, estudió la medicina tradicional norteña por más de 20 años, observó que el curandero, al tratar los síndromes culturales (susto, espanto, llamada de la sombra, etc.), supone que la causa sería la transgresión de la **relacionalidad**, y una estructuración del espacio que corresponderían al principio de dualidad: diadas derecha-izquierda (“*alleg* e *ichuq*”); abajo-arriba (“*urin* y *uju*”) que también se encuentra en la arquitectura Chavín, al usar colores claros y oscuros en sus escalinatas y en lo superficial versus lo subterráneo que alberga al dios sonriente (Lanzón de Chavín). También observó la capacidad sincrética de aspectos cosmológicos y cosmográficos

Beauclair (2013) en su tesis, señala a la *reciprocidad* como un aporte de la cultura andina a la ética occidental.

Shady (1997) añade sobre la cultura Caral que su antigüedad es comparable a

las china, egipcia, india y mesopotámica. Se practicaba la **reciprocidad** a través del intercambio de bienes y servicios, y la ausencia de murallas y armamento defensivo u ofensivo, permite deducir que se practicaba una cultura de paz.

García (2015: 204) basa su libro *La racionalidad en la cosmovisión andina* en paremias (refranes). Veamos la que él denomina “Máxima de sentimiento comunitario”, *Huk umalla, huk sunqulla, huk makilla; kaqllata rimaspa, kaqllata ruwaspa, allinlla ayllu hina kawsarinapaq*. En traducción libre: Un solo pensamiento, un solo sentimiento, una sola fuerza; para hablar lo que se debe hablar y hacer lo que se debe hacer; para vivir como en el *ayllu*, juntos en armonía que expresaría *la unidad holística de la cultura andina [...] la armonía de la vida productiva y espiritual se logrará armonizando el pensamiento con el sentimiento y la acción humana*” expresada en comunicación y trabajo.

Otra, denominada “Máxima Cosmogónica”, dice: *“Ruraqman chayaspa rura-parikuna, mikuqman chayaspa mikuparikuna, tusuqman chayaspa tusuparikuna, yachaqnan chayaspa, yachaparikuna”*, y en traducción libre: *“compartir capacidades productivas, productos, fiestas y conmemoraciones saberes y tecnología”. [...] “supone la solidaridad entre los miembros del ayllu, una comunidad/ colectividad para usufructuar bienes y servicios producidos y acumulados a nivel familiar, parental, vecinal y colectivo-comunal” [...]*”.

8. En búsqueda de una ética andino-occidental

No es nuestro objetivo recomendar principios éticos a seguir, sino aprovechar la sabiduría ancestral y su capacidad sincrético-cultural, por suponer que mejoran la adaptabilidad a nuestra realidad y mejorarán la conducta moral existente y, por tanto, las relaciones humanas. Para ello, en el Gráfico 1 se presentan los 4 principios bioéticos, algunos de sus resultados negativos y 4 principios alternativos accesorios anteriormente presentados.

Gráfico 1: PRINCIPIOS BIOÉTICOS. CONDUCTAS NEGATIVAS. ALTERNATIVAS

PRINCIPIOS BIOÉTICOS	RESULTADOS NEGATIVOS	ALTERNATIVAS
BENEFICIENCIA	Sobreprotección Abandono	SOLIDARIDAD Da y recibe
NO MALEFICIENCIA	Ser dañado Defensa violenta	PRECAUCIÓN cauto y prudente
AUTONOMÍA	Individualismo, egoísmo Pierde libertad, indeciso	TEMPERANCIA Ahorra dinero y energía
JUSTICIA	Inequidad Corrupción	EQUIDAD Da más a quien más requiere

En el Gráfico 2, al lado izquierdo enlistados los principios bioéticos junto a los alternativos. En negrita, al centro, las transgresiones más frecuentemente observadas y a la derecha, en rojo, 4 principios andinos:

Gráfico 2: INTERRELACIÓN ENTRE PRINCIPIOS BIOÉTICOS ALTERNATIVOS Y PRINCIPIOS ANDINOS

PRINC. BIOÉTIC. Y ALTERN.		RESULTADOS NEGATIVOS	PRINCIPIOS ANDINOS
Beneficiencia	SOLIDA	Sobreprotección Abandono	RECIPROCIDAD Dar, recibir objetos
No Maleficiencia	PRECAU	Ser dañado Defensa violenta	COMPLEMENTARIEDAD Añadir, completar o perfeccionar
Autonomía	TEMPER	Individualismo, egoísmo Pierde libertad, indeciso	CORRESPONSABILIDAD Dar y recibir afectos, Beneficios, agasajos
Justicia	EQUIDAD	Inequidad Corrupción	RELACIONALIDAD (Holístico) Todo está relacionado, el runa es parte de la naturaleza y por ende debe cuidarla

Según el Diccionario de la Real Academia Española, *reciprocidad* es “responder a una acción con otra semejante y comprende a los dos que siguen: *complementariedad* significa: añadir cosa, cualidad o circunstancia a otra para hacerla íntegra o perfecta (RAE: 409), de connotación objetiva. *Correspondencia* es “pagar con igualdad, relativa o proporcionalmente, afectos, beneficios o agasajos”, de connotación subjetiva y *relacionalidad* no existe en el Diccionario RAE pero, Estermann lo interpreta como “todo está relacionado con todo” afirmación que pareciera que Potter (1988) desarrolla, al afirmar que para la supervivencia de la humanidad, deberíamos relacionar tecnociencia y ética. Y añade, los seres humanos forman parte de la naturaleza y ecosistema que incluye tierra, agua, plantas y animales; por lo que no puede ni debe degradar y destruir más el medio ambiente.

La *reciprocidad*, al dar y recibir, actúa mejor que la solidaridad, al no fomentar la dependencia ni el asistencialismo, tan de moda en nuestro país. Actúa través de sus derivados *complementar* y *corresponder* que: ante la **beneficiencia y solidaridad** evitarían la sobreprotección y el abandono. Ante la transgresión de la no **maleficiencia y precaución**, podrían, adelantándose a la prevención, evitar el daño y las consecuentes respuestas violentas. Ante la **autonomía y temperancia** propiciarían una autonomía respetuosa del grupo familiar o social, con incremento del ahorro y altruismo, evitando el consumismo y depredación del medio ambiente. Ante la **justicia distributiva**, relacionada con la mini y macro corrupción, los principios andinos aplicarían la justicia equitativa dando más a quien más

necesita, o sancionando o premiando a quienes los merecen, cuidando de no caer en la sobreprotección, ni en el paternalismo.

Comentario final

«**Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin, al mismo tiempo y nunca meramente como un medio**», imperativo categórico (Kant), no siempre seguido porque al parecer no hemos alcanzado una moral superior (honestamente controlada por la conciencia moral autónoma, post convencional de Kohlberg).

El ciudadano autónomo tiende a utilizar tecnología mediática atractiva y constantemente renovada, lo que refuerza su conducta, aun sabiendo que los medios son manejados por grupos de poder económico, político, etc., generándose consumo excesivo y el consecuente daño social, a la naturaleza, medio ambiente y salud. Por esta tendencia, Estermann propone un imperativo: “*Actúa de tal manera que contribuyas a la conservación y perpetuación del orden cósmico de las relaciones vitales, evitando trastornos del mismo*»; así establece como centro a la naturaleza y no al hombre, tal como en forma similar lo señala Potter (1988), posición antes propugnada por Jahr, y ahora podemos afirmar, que la cultura andina, por su profundo respeto ante la naturaleza y la vida precedió a los dos.

La felicidad podría basarse en respirar aire puro, ingerir alimentos no contaminados; recuperar la confianza en los otros y sentirnos seguros en cualquier lugar. El desarrollo de países industrializados, incluyendo a China, no debieran olvidar que ellos son los principales contaminadores del medio ambiente, Latinoamérica lograría un desarrollo sostenible, usando lo bueno de la tecnología occidental sin olvidar que somos culturalmente diferentes, con defectos, pero con conocimientos invisibilizados o subutilizados y que las culturas latinoamericanas, en especial la andina, es una de las más antiguas del Mundo y ha entregado muchos conocimientos a la Humanidad, lo que nos concede el derecho a establecer una ética más adaptada a nuestra realidad. Para ello, es imprescindible “descolonizar” nuestras mentes, dejar de lado conceptos como “subdesarrollo” o “en vías de desarrollo”, sutilmente peyorativos, porque lo cierto es que poseemos un bagaje cultural diferente, no superior pero tampoco inferior.

En Perú renacería la esperanza: 1) Eliminando la corrupción. 2) Educando en valores morales y no solo económicos, sin olvidar los principios andinos. 3) Evitando la suposición de que todo lo foráneo es mejor. 4) Evitando la dependencia del extractivismo depredador y contaminante 5) Propiciando una ética ecosistémica al lado de una política de estado para el uso intensivo de energías alternativas 6) Incrementando los impuestos al extractivismo, consumo de los derivados del petróleo, “comida chatarra”, etc. 9) Educando a los ciudadanos en estilos de vida

saludables, como ejercitar mente y cuerpo, reciclar, reutilizar, ahorrar energía, etc. Así quizás logremos una ética global de la vida que defienda a la sociedad y deje de lado el individualismo, egocéntrico, etnocéntrico y consumista.

El control legal (heterónomo) de la conducta, al lado del control ejercido por nuestra conciencia moral (autónomo), permitiría que leyes consensuadas, no sean transgredidas y conducirá al esperado abandono de una ideología consumista y depredadora.

Referencias bibliográficas

- ARGUEDAS J.M. (1957) *“Evolución de las comunidades indígenas. El valle del Mantaro y la ciudad de Huancayo: un caso de fusión de culturas no comprometidas por acción de las instituciones de origen colonial”*. *Revista del Museo Nacional* 1957, t. XXVI. Lima, pp. 78-151; aparece también en su *Formación de una cultura nacional.* ,” pp. 80-147.
- ARGUEDAS J. M. 1968) *“No soy un aculturado”*. Discurso al recibir el premio Inca Garcilaso de la Vega. [http://logoiivv.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/arguedas .pdf](http://logoiivv.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/arguedas.pdf)
- ASOCIACIÓN MÉDICA MUNDIAL (AMM) y la Federación Internacional de Organizaciones de Salud y Derechos Humanos (IFHHRO). Llamado a terminar con la esterilización forzada.5 de Setiembre 2011.
- BEAUCLAIR, N. (2013) *“La reciprocidad andina como aporte a la ética occidental: Un ejercicio de filosofía intercultural”*. Cuadernos Interculturales, vol. 11, núm. 21, pp. 39-57 Universidad de Playa Ancha. Viña del Mar, Chile.
- BEAUCHAMP Y CHLDRESS *Principios de ética biomédica*, Barcelona, Masson, 1999 (que traduce 4ª edición norteamericana de 1994).
- BORGOÑO BARRIOS CRISTIAN. *Bioética global y derechos humanos: ¿una posible fundamentación universal para la bioética? Problemas y perspectivas*. *Acta bioeth.* [on line]. 2009, Vol.15 (1): 46-54.
- BRUSSINO SILVIA. *Reflexiones para una bioética implicada en la cultura de los derechos humanos*. *Rev Per. Med Exp. Salud Pública*. V 29, N° 4, Lima Oct./ Dic. 2012.
- CAUDILL, W. *El hospital psiquiátrico como comunidad terapéutica*. Buenos Aires: Escuela 1966.
- CUBEL M. (2016) *La idea de libertad en la antropología integradora de Pedro Laín Entralgo*. Tesis doctoral dirigida por: Dª Adela Cortina Orts Catedrática de Filosofía Moral Universitat de Valencia. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28593.pdf>

- CUNOW HEINRICH (1929) *El sistema de parentesco peruano y las comunidades gentilicias de los incas* Imprenta del Livre libro. Paris.
- DUGHI, P., MACHER, E., MENDOZA, A. Y NÚÑEZ, C. (1995). *Salud mental, infancia, y familia*. Lima: UNICEF.
- INFORME DEFENSORÍA 19 enero 2010 (PDF, 40 páginas) 20 de enero. http://servindi.org/pdf/Defensoria_Inf_Bagua_19.01.2010.pdf
- ESCOBAR, ALBERTO “*Arguedas o la utopía de la lengua*”. Edit Instituto de Estudios Peruanos: 1984. Nro. de Páginas: 250 Serie: Lengua y sociedad.
- ESTATUTO DE ROMA DE LA CORTE PENAL INTERNACIONAL. -Aprobado 17 julio 1998. Conferencia Diplomática de Plenipotenciarios de las Naciones Unidas sobre el establecimiento de una corte penal internacional. Art. 7.1.g “Crímenes de lesa humanidad”. “esterilización forzada”.
- ESTERMANN, J. (1998) *Filosofía Andina, estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Primera edición. Ediciones Abya Yala. Quito Ecuador.
- FUENZALIDA F. (1992) *La cuestión del mestizaje cultural y la educación en el Perú de nuestros días*. Anthropologica N° 10 – Dic.
- GARCÍA, J. J. (2015) *La racionalidad en la cosmovisión andina*. Fondo editorial de la Asoc. Civil Universidad de Ciencias y Humanidades. Segunda edición corregida y aumentada.
- GERT B. CULVER CH. AND CLOUSER K. *Bioethics. A Return to Fundamentals*. Oxford University Press 1997.
- GOFMANN E. (1984) “*Internados Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*” Buenos Aires: Amorrortu.
- GUDYNAS (2011) *Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo*. América Latina en Movimiento ALAI N° 462: 1-20 Febrero, Quito.
- INFORME BELMONT. *Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación* Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento. U.S.A. abril 18 de 1979.
- VÉLIZ M. JOSÉ. *Bioética, los inconvenientes del término*. *Gestión Médica* 2 –30 mayo 1999. Pág. 17.
- VÉLIZ M. JOSÉ. *Bioética, los inconvenientes del término (II)*. *Gestión Médica*, 6- 12-nov. 2000.

LA SABIDURÍA DE CRIANZA DE LA DIVERSIDAD DE PLANTAS Y ANIMALES DE LAS CULTURAS ANDINAS COMO ALTERNATIVA FRENTE AL CAMBIO CLIMÁTICO Y LA CRISIS DE VALORES

Julio Valladolid Rivera

Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas
– PRATEC (Perú)
jvalladolidr@gmail.com

Resumen

La suficiencia alimentaria para la mayoría de la población del país es uno de los pilares básicos para vivir en una cultura de paz. Cuando faltan los alimentos básicos se quiebra la paz social y comienzan los conflictos que perturban la paz entre los pueblos de una región.

Las culturas andinas que se desarrollaron en los Andes tienen una antigüedad de por lo menos 10 000 años y en este prolongado tiempo se han producido una secuencia de cambios climáticos cálidos, y fríos y los pueblos originarios desarrollaron para estas condiciones, una sabiduría para el cultivo de la diversidad de plantas y animales para tener suficientes alimentos para todos. Herederos de esta sabiduría son las actuales 7600 comunidades campesinas altoandinas y nativas de la amazonia, que en lo fundamental siguen criando no solo la diversidad de plantas y animales necesarios para su alimentación, vestimenta y curación, sino también aprendieron a cuidar el agua de lluvia necesaria para la crianza de plantas y animales.

La suficiencia alimentaria de la población peruana, sigue dependiendo de las lluvias. El 64 % de todas las chacras sembradas dependen del agua de lluvia y el 97 % de los agricultores del país son pequeños agricultores familiares, mayormente campesinos (87 %). Se estima que producen el 60 % de los alimentos básicos. Frente al actual cambio climático, esta milenaria sabiduría necesariamente debe ser fortalecida e incluida en los currículos del sistema educativo a todo nivel, para que este corresponda a la realidad geográfica y cultural y coadyuve al logro de una cultura de paz en el país.

Palabras clave: Cambio climático, suficiencia alimentaria, cosmovisión Andina, Educación comunitaria e intercultural.

Introducción

Los efectos e impactos, cada vez más severos del actual cambio climático, repercuten en la producción de los alimentos mediante el cultivo de las chacras. Los expertos en el cambio climático dicen que Perú es uno de los tres países más vulnerables a estos efectos y que se manifestará en una cada vez más creciente falta de agua, tanto de aquella proveniente de los deshielos, como de las lluvias.

En Perú, el 64 % de todas las parcelas o chacras se cultivan bajo condiciones de secano (CENAGRO, 2012), es decir, dependen de la regularidad, frecuencia e intensidad como se presenten las lluvias durante el año en el que crecen y se desarrollan los cultivos. Si no hay lluvia, no hay chacras y si no hay chacras no se tienen los alimentos básicos que requieren los habitantes de un país para tener vida saludable, base de un vivir en una armonía social.

Las culturas andinas en los Andes tienen una antigüedad de por lo menos 10 000 años a más y en este prolongado espacio de tiempo desarrollaron una sabiduría de crianza de la diversidad de plantas y animales a través del cultivo de las chacras y el cuidado del paisaje. Desde sus orígenes fueron y siguen siendo en lo fundamental culturas chacareras; y lo que hay que resaltar es que lo hicieron en contextos de cambios climáticos cálidos, alternados con cambios climáticos fríos. En los últimos 10 000 años se han producido una secuencia alternada de estos cambios climáticos, de tal manera que la diversidad (diferentes especies) y variabilidad (diferentes variedades dentro de cada especie) de plantas y animales de origen andino que actualmente tenemos, están adaptadas a estos extremos climáticos: sequías, heladas, granizo, exceso de lluvia, vientos huracanados, en especial se tienen especies y variedades de plantas, tolerantes o resistentes a la falta de agua o de lluvia y otras a los excesos de humedad. El asunto es sembrarlas juntas en una misma chacra (policultivo). La riqueza genética heredada de las antiguas culturas prehispánicas y conservadas gracias a la sabiduría de crianza que aún practican los campesinos criadores de diversidad, son las más de 4000 variedades de papas nativas cultivadas (Roca y Manrique, 2007) y 1600 variedades nativas cultivadas

de maíces (Manrique, A. 1997).

Los pueblos originarios de los andes encontraron maneras de obtener alimentos mediante la crianza de la diversidad de plantas y animales, que aún constituyen la base de una estrategia para minimizar los riesgos climáticos en los Andes y que ahora frente al actual cambio climático cálido, debe considerarse como base de toda propuesta de desarrollo integral del territorio con identidad cultural, dirigida a los campesinos criadores de diversidad, para seguir teniendo suficiencia alimentaria, no solo para los habitantes del campo y de la ciudad, sino incluso para los miembros que conforman la naturaleza (animales, plantas silvestres). Esta sabiduría debe ser vigorizada, fortaleciendo la **Educación Comunitaria** e incluida en los planes curriculares de todos los niveles del sistema educativo, para que sea intercultural, que es lo que corresponde a un país multilingüe y pluricultural, como es el caso de Perú.

Cosmovisión Andina

Desde las propias cosmovisiones de los pueblos originarios de los Andes, que consideran que todo cuanto integra su mundo (humanos, naturaleza y deidades) son personas vivas, es decir, personas con ánima o alma, que como toda persona siente hambre, sed, se alegra, se entristece, camina, se cansa y requiere descansar, también se enferman y requiere ser curadas.

El mundo andino es un mundo vivo y para que sus integrantes vivan a gusto en su propio territorio (*pacha*), en familia, en comunidad (*ayllu*), deben ayudarse, criándose mutuamente (*ayni, minka*), deben conversar continuamente para criar las chacras y cuidar los paisajes de la *pacha*, y de esta manera, “trabajando” en *ayni*, tener los alimentos suficientes para vivir serenamente, en armonía con la naturaleza y con sus deidades andinas, y ahora, después de 500 años de crianza mutua, también con sus deidades andinizadas, ejemplo, las diversas manifestaciones de cómo ellos vivencian a Cristo, a la virgen María, a los apóstoles.

Las culturas andinas todo lo crían con cariño y respeto, sin marginar a nadie y en términos de equivalencia, no de igualdad, porque respetan la diferencia en condiciones de equivalencia. Nadie es más que nadie (coeducación). Así viven el *sumaq kawsay* que conviene a cada año, pero en comunidad, *ayllupi sumaq kawsay* (vivir a gusto en comunidad), de acuerdo a sus propias costumbres, que devienen de su milenaria cosmovisión, donde priman las manifestaciones de sumo respeto y cariño, sobre todo a sus deidades, que frente a la incertidumbre de la vida los amparan y acompañan en la crianza de sus chacras y animales, en este sentido, las culturas andinas son naciones con una alta ritualidad, sobre todo en la crianza de la diversidad de plantas y animales.

La sabiduría de crianza ritual andina de la diversidad de plantas, en cada una de sus pequeñas, múltiples y dispersas chacras es la más adecuada para “conver-

sar”, con la variabilidad del clima, hoy acentuada por el cambio climático y de esta manera tener cada año y en un contexto de cambio climático, suficiente comida que les permita vivir su propio *ayllupi sumaq kawsay*, que sea pertinente no solo a cada lugar, sino incluso a cada año. En algunos años y con regularidad de lluvias, la producción puede ser abundante y, entonces, la experiencia aconseja guardar sobre todo los granos andinos, como el maíz, los frejoles, la quinua, para los años difíciles, e incluso, transformando los productos perecibles como los tubérculos de papa en *chuñu*, de oca en *kaya*, de olluco en *liqli*, que también se pueden guardar por años.

En los años con severas limitaciones climáticas, si hemos sembrado en cada chacra una mezcla de especies y variedades, cosecharemos lo suficiente para vivir sobriamente, de tal manera que no falte y alcance la comida para todo el *ayllu* (naturaleza, deidades, humanos). En el quechua ayacuchano a este proceder se dice: *mana pisikuy* (Machaca Magdalena, 2008) o *mana pisinanpaq*.

La milenaria sabiduría de crianza de la diversidad de plantas y animales de las culturas andinas y también de las amazónicas, tienen como característica común el **respeto a la naturaleza**, a la que llaman en diferentes idiomas, madre–naturaleza; otro valor es **el gusto de compartir** ritual y festivamente entre todo el *ayllu* (Deidades, Humanos, Naturaleza), para de esta manera vivir a gusto en la comunidad de acuerdo a nuestras costumbres (*ayllupi sumaq kawsay*).

Esta sabiduría y sus valores deben ser incluidos en los planes de estudio de todos los niveles del sistema de educación del país: inicial, primaria, secundaria, técnica superior y universidades, como referente y una de las alternativas frente al cambio climático y crisis de valores, para criar una cultura de paz, que nos permita vivir en armonía no solo entre humanos, sino también con la naturaleza y las divinidades andinas y andinizadas.

La Educación comunitaria e intercultural

Para comprender la importancia de la sabiduría de las culturas andinas en la producción de los alimentos básicos en un contexto de cambio climático, mediante la crianza de la diversidad de plantas en las chacras y el paisaje, se hace necesario reflexionar sobre las cosmovisiones chacareras altoandinas, con relación al proceso educativo tanto en las escuelas como en la propia comunidad.

La Educación Comunitaria es aquella que se refiere a la manera cómo los campesinos transmiten su sabiduría de crianza de una generación a otra. Los pueblos originarios altoandinos tienen una cultura muy relacionada a la crianza de sus chacras, en este sentido, son culturas chacareras, que privilegian la conversación oral sobre las otras formas de comunicación escrita, transmite sus saberes de forma oral y en el idioma originario. En la comunidad campesina se aprende viendo, haciendo, sintiendo y es mediante el ejemplo de lo que hacían los abuelos, abuelas,

padres, que el niño o niña y joven aprende los valores como el respeto y el gusto de compartir en comunidad. Son los rituales comunitarios donde participa toda la comunidad, el espacio donde se aprende y fortalecen los valores comunitarios.

Es en el *yarqa aspiy* (limpieza ritual de las acequias de riego) que anualmente realiza toda la comunidad, cuando se aprende y reafirma el respeto al agua, *yaku mama*, “madre agua”, y también el gusto de compartir entre todos los miembros de la comunidad. Otro espacio es el *watunakuy*, procedimiento vital para compartir ritualmente la diversidad y variabilidad de las semillas; después de peregrinar llevando la diversidad de sus semillas a los centros arqueológicos prehispánicos y/o otros parajes sagrados, los campesinos las velan toda la noche y después de recibir la primera luz del sol, se comparte ritualmente la diversidad de semillas, de tal manera que cada quien regresa con mayor diversidad, que serán sembradas en sus pequeñas y dispersas chacras y en diferentes momentos: siembra muy temprana *michka*, temprana (ñaupa *tarpu*), intermedia (*chaupi tarpu*) y tardía (*qepa tarpu*); siembra mezclada (*chaqru chaqru*) y en chacras dispersas (*chiqui chiqui*). Esta manera de proceder y criar chacras, es la que frente a la variabilidad del clima andino, les permite tener suficiencia alimentaria para todo el *ayllu* (*wakakuna*, humanos, naturaleza); es también, la que actualmente contribuye a la alimentación de la mayoría de la población del país.

El CENAGRO (2012) evidencia que, el 97 % de todos los agricultores del país son agrupaciones de familiar reducidas que tienen menos de 10 ha, de las cuales el 87 % son campesinos con menos de 2 ha que cultivan, mayormente para su autoconsumo, pero también venden lo que les sobra; de tal manera que, como son una gran mayoría, contribuyen con más del 60 % de lo que se consume aún en las grandes ciudades (Eguren, 2015).

Actualmente, se produce una migración de jóvenes campesinos, que por razones de trabajo o estudio van a las ciudades, despoblando el campo, pero esta migración no es definitiva, muchos retornan a sus comunidades para seguir cultivando sus chacras. A ellos se requiere hacerles recordar la sabiduría de los abuelos abriendo espacios de reflexión, en sus propias comunidades, para que no se pierda la diversidad y variabilidad de plantas y animales y el gusto de vivir en comunidad en base a una suficiencia alimentaria sana, sabrosa y curativa.

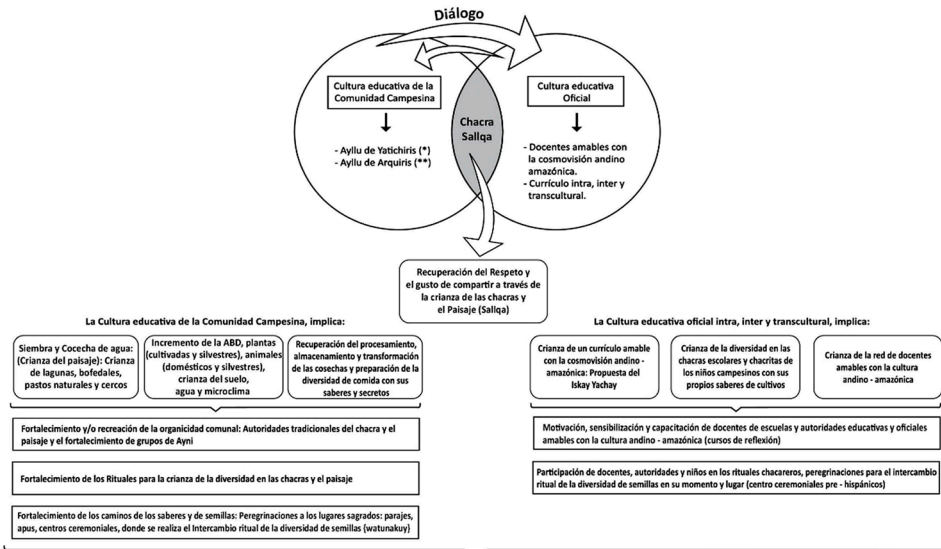
En el siguiente cuadro se sistematiza la implicancia de la educación comunitaria y la educación intercultural bilingüe (EIB) en las escuelas rurales. La vigorización de la Educación Comunitaria es el pilar de toda educación intercultural

Recordar siempre, que la Educación Comunitaria y la Educación Intercultural Bilingüe, son mutuamente dependientes, y ahora, frente al cambio climático y crisis de valores que enfrenta nuestra sociedad, comparten el objetivo común de recuperar el **respeto** a la naturaleza y entre humanos y el compartir entre todos. En última instancia, la falta de respeto a la naturaleza es la que nos ha llevado a

sufrir los efectos del actual cambio climático, que de acuerdo a los expertos tienen origen antropogénico, es decir, es ocasionado por las actividades de los individuos de la sociedad moderna.

También, la pérdida de respeto entre las personas, es la causa principal de la actual crisis de valores que a todo nivel vive nuestra sociedad. La recuperación del respeto se enseña con el ejemplo.

Educación Comunitaria e Intercultural para la Recuperación del Respeto entre Humanos, Naturaleza y Deidades, en contexto de Cambio Climático



Para lograr suficiencia alimentaria: sembrar de todo, para comer de todo entre todos. (Humanos, naturaleza y deidades) Ayllupi Sumaq Kawsay

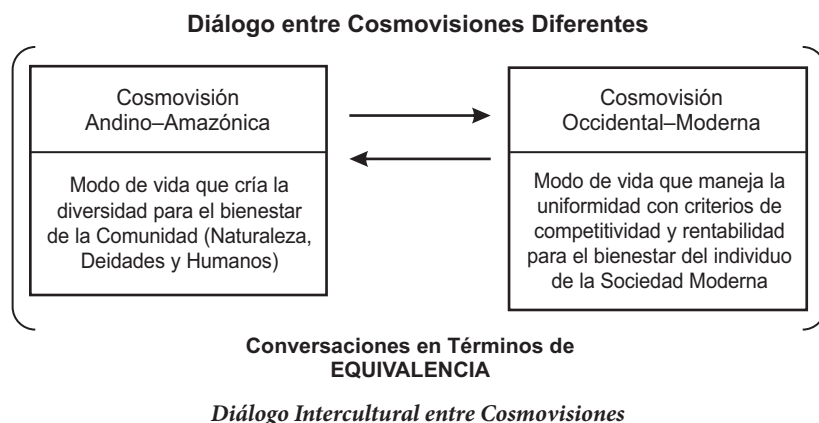
(*)Red de campesinos criadores que "tienen mano" para criar diversidad y que les gusta enseñar lo que saben.
 (**) Red de jóvenes campesinos que les gusta aprender de los yatichiris.

Educación Comunitaria y Educación Intercultural en los Andes

Como anteriormente hemos dicho, la comunidad campesina tiene su propia cultura educativa que no se considera en la escuela; fortalecerla implica vigorizar una red de campesinos y campesinas (*yachaq*) que “tienen mano/corazón” para criar una diversidad de plantas y animales y, sobre todo, de aquellos que les gusta enseñar lo que saben a los más jóvenes. También implica fortalecer otra red de jóvenes campesinos/campesinas, a quienes les gusta aprender de los *yachaq*, las señas, secretos, rituales para las crianzas de las chacras y el cuidado del paisaje.

Así como un campesino *yachaq* dice: para que “brillen” las chacras, también debe “brillar” el paisaje en el cual se encuentran, igualmente, podemos decir que para que brille la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las escuelas interculturales, tiene que brillar también la cultura de la comunidad campesina en la cual se encuentra la institución educativa. El “brillo” de una escuela Intercultural Bilingüe será efímero, si no brilla la Educación Comunitaria. Por esta razón es importante fortalecer la Educación Comunitaria de las propias comunidades campesinas.

En este proceso, también es relevante comprender que, en última instancia, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se basa en el diálogo entre la cosmovisión occidental moderna y la cosmovisión andino–amazónica. En el siguiente esquema se muestra que implicaría este diálogo entre cosmovisiones diferentes.



Este diálogo, entre cosmovisiones diferentes, se debe dar en términos de *equivalencia*, es decir, sin asumir que una es superior a la otra. Si no hay tal equivalencia, el diálogo no es intercultural y tampoco la educación que se imparte.

El asunto es que el docente, formado por las facultades de educación de las universidades o los institutos superiores, en la presunción de que el conocimiento técnico de occidente moderno es superior a la sabiduría andina de crianza, también comprenda que la sabiduría es válida y pertinente en su contexto natural y cultural. Dar este paso no es fácil, mientras no realice una seria reflexión sobre los orígenes, características, potencialidades y limitaciones (pertinencia) de las cosmovisiones que sustentan la ciencia y técnica y la sabiduría de crianza de la diversidad.

El respeto y el gusto de compartir son valores de las culturas ancestrales andinas, que se enseñan con el ejemplo y son los espacios de las festividades, donde participa toda la comunidad campesina, como la fiesta del *yarqa aspiy* (limpieza ritual de las acequias de riego) y los *watunakuy* (intercambio ritual de la diversidad de las semillas) donde, con el ejemplo se rescata, vigoriza y enseña el respeto a la naturaleza (al agua y a la diversidad de semillas) y el compartir entre todos para que no falte comida a nadie y vivir en armonía con la naturaleza, entre humanos y en compañía y al amparo de las deidades andinas y andinizadas.

Concienciar esta realidad no es fácil, requiere, más que con las lecturas, vivencias directas para recuperar el respeto a la naturaleza y, en especial, el gusto de compartir las ritualidades y festividades agropecuarias en comunidad, en *ayllu*.

Referencias Bibliográficas

- ABA–Ayacucho. *Sabidurías Campesinas. Tarpuy Kawsay y wata mikuy. Tomo II* 2008.
- ALTIERI, M Y NICHOLLS, G. *Agroecología. Teoría y Práctica para una agricultura sustentable*. PNUMA.México. 2000.
- CHUYMA ARU – Puno. *Señas y Secretos de Crianza de la Vida*. Puno. 2007.
- BRACK, A. *Diez mil años de domesticación*. Editorial Bruño. Lima 2000.
- BROOKS, N. *Vulnerability, risk and adaptation: A conceptual framework*. Tyndal Center for Climate Change Research and Centre for Social and Economic Research on the Global Environment (CSERGE). School of Environmental Sciences. University of East Anglia. UK 2003.
- CEPROSI. *Aprendiendo desde la chacra: chacra escolar, saberes de crianza y educación intercultural*. Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales. Cusco 2018.
- CEPROSI. *Sara Mama. Sagrada semilla del maíz*. Queramarca – Canchis y Ollantaytambo – Urubamba. Centro de promoción de sabidurías interculturales Cusco. Segunda edición. 2017.
- DANSGAARDT al 1969 y SCHOANWISE, 1998. “Gráfico: Temperaturas Medias de Superficie del Hemisferio Norte durante los últimos 11,000 años”. *In. Cambios climáticos del Holoceno. El Perú frente al cambio climático. Resultados de Investigaciones Franco Peruanas*. Ministerio del Ambiente. Cooperación Regional Francesa para los países andinos. Embajada de Francia. Lima 2014.
- EGUREN, F. (compilador). *Seguridad alimentaria en el Perú*. Compendio de artículos publicados en la Revista Agraria.2010–2015. Centro Peruano de Estudios Sociales (CEPES). Lima 2016.
- INEI. *IV Censo Nacional Agropecuario*. 2012. Perú.
- LEÓN, ELMO. *14,000 años de alimentación en el Perú*. Fondo Editorial Universidad San Martín de Porres. Lima 2013.
- MACHACA, MARCELA *et. al.* *Yacu mama – madre agua. Lagunas de lluvia y comunidades criadoras del agua*. Asociación Bartolomé Aripaylla – Editor. Ayacucho. 2014.
- MACHACA, MAGDALENA. *Mana Pisikuy* (que exista comida suficiente para todos), y *Allin Kawsay* (comer bien) ABA. Ayacucho 2008.
- MANRIQUE, A. *El maíz en el Perú*. 2da. Edición Concytec, Lima 1997.
- PINTADO, M. A. Los agricultores familiares peruanos: ¿Cuántos son? Y ¿Dónde están? *La Revista Agraria* N° 168. Lima. Noviembre 2014.

- PRATEC. Compendio de Saberes Andino Amazónicos. Proyecto: Conservación In Situ de los Cultivos Nativos y sus parientes silvestres. PER/98/G33.358p.Lima. Perú. Junio 2006.
- RENGIFO, B, ANTONIO. *Mentalidad oral*. Lamas. Marzo 2009.
- ROCA, W. *et al.* Indigenous Andean Root and Tuber Crops: New foods for the New Millennium. *Chronica Horticulturae* Vol. 47. Number 4. 2007.
- ROCA, W. Y MANRIQUE I. 2005. *Valorización de los recursos genéticos de raíces y tubérculos andinos para la nutrición y la salud*. Agrociencia IX N°1 y 2, 195 –201.
- TAREA. *Comunicación intertextual bilingüe. Reflexiones desde y para la práctica de la interculturalización del área de comunicación en la Educación Primaria*. Mayo 2015.
- TITO, V. F. *Previsión del Tiempo para la Salud de la Chacra campesina en la parcialidad de Chambi Quimsa Cruz, Puno*. Trabajo de Investigación. Curso de Formación en Agricultura Andina. PRATEC - U.N.S.C.H. 1991
- TOLEDO, VÍCTOR. *Ecología, espiritualidad, conocimiento – de la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*. Segunda edición. Serie Gaia. Red Utopía, A. C. México. 2006.
- VALLADOLID, R. J. *El Calendario Ritual Agrofestivo en la enseñanza comunitaria e intercultural*. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. 2018.
- VALLADOLID, R. J. *Guía de Saberes para la Crianza de la Agrobiodiversidad Andina*. PRATEC. 2012.
- VALLADOLID, R. J. and Apffel Marglin, F. *Andean Cosmvision and the Nurturing of Biodersity. In Indigenous Traditions and Ecology. The Interbeing of Cosmology and Community*. Edited by Grim, J. A. Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts. 2001.
- VALLADOLID, R. J. *Visión Andina del Clima. In: Sociedad y Naturaleza en los Andes*. Tomo II. PRATEC-PPEA/PNUMA. 1990
- VALLADOLID, R. J. *Concepción Holística de la Agricultura Andina. In: Manchay Tiempo*. Proyectos de desarrollo en tiempos de temor en Ayacucho. PRATEC.1989.
- VIZCONDE, W. *Experiencias del Proyecto Chacras, en educación intercultural y comunitaria, a partir de la crianza de la agrobiodiversidad andina*. Proyecto Chacras – Cajamarca. 2012.

► **Distinción** otorgada por la Municipalidad Provincial de Huamanga, como huésped ilustre, a la Dra. María Antonieta Mendoza Basaure, fundadora y Presidenta del Comité Internacional del Foro Global de Coeducación y Cultura de Paz (Chile). Le entrega el Diploma el Alcalde Arquitecto Yuri Gutiérrez.

► **Importante delegación chilena** en la clausura del congreso: se encuentran entre otros María Antonieta Mendoza, Guillermo Vergara, Reinaldo Aliaga, Ximena Pedraza, Magdalena Barros, Sandra Burmeister, Isabel Avello, Lidia Troncoso.

► **Fotografía en plena clausura:** algunos de los que se encuentran de Ayacucho son: Nancy Contreras, Gloria Ruiz, Sydney Figueroa, Nonato Aronés, Manuel Esquivel, Lalo Parra, Celina Salcedo, Víctor Gutiérrez, Jesús Cavero, Jaime Gutiérrez. También se encuentran algunos (as) congresistas chilenos e integrantes del Coro de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago-Chile.



EJE TEMÁTICO 9: ASPECTOS ESTRUCTURALES Y CULTURA DE PAZ

GÉNERO, CULTURA Y VIOLENCIA ESTRUCTURAL

Walter Pariona Cabrera

Universidad Nacional de
San Cristóbal de Huamanga
parionawalter@yahoo.es

Introducción

Para entender las relaciones entre varón y mujer no basta estudiar lo concerniente a las costumbres, tradiciones y modos de vida de las sociedades. Las relaciones entre varones y mujeres son parte de la estructura social y cultural que se han instituido desde tiempos inmemoriales. En esta breve exposición intento explicar, de manera general, cómo se habrían producido histórica y culturalmente las diferencias de género y la violencia en nuestra sociedad. Las reflexiones que aquí planteo tienen referentes en algunos datos de la Etnohistoria y la Historia. Cada sociedad construye una forma particular de entender, interpretar y afrontar las relaciones entre varón y mujer; asimismo, los factores como la discriminación y la violencia contra la mujer subyacen en la estructura económica, social y política, consecuentemente, pautan la conducta de los habitantes de Perú.

1. El mito como arquetipo cultural en las diferencias de género

“Existen sociedades en las que el mito tiene –o ha tenido hasta estos últimos tiempos– “vida”, en el sentido de proporcionar modelos a la conducta humana y conferir por eso mismo significación y valor a la existencia” (Mircea Eliade).

Para entender la trama cultural de género instituida en nuestra sociedad, considero necesario realizar una retrospectiva en la historia, a fin de descubrir los factores arquetípicos que dieron origen a las diferencias entre varones y mujeres. En las sociedades de tradición oral, los mitos han tenido y aún mantienen la función modeladora de la conducta como parte importante de la cultura. Para este propósito, asumo algunas definiciones de cultura, precisando que, desde mi óptica, la cultura es esencialmente semiótica. “Creyendo con Weber, el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es una urdimbre simbólica en el que, el análisis de la cultura ha de ser, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es una explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en la superficie” (Geertz, 1989: 20). En efecto, la trama de significaciones o tejido simbólico es la que dota de sentido a todo acto humano. El reto del antropólogo es interpretar las expresiones sociales enigmáticas, aun cuando parezcan subjetivas, nuestra tarea pasa por desentrañar el significado y los significantes de símbolos, signos, conductas, gestos, creencias y el lenguaje generizado culturalmente.

Desde la perspectiva antropológica es preciso señalar que toda creación del *homo sapiens* orienta, sustenta y reproduce sus condiciones de vida, esta es la cultura; para ampliar la idea veamos lo que dijeron Kroeber y Kluckhohn “la cultura consiste en patrones implícitos y explícitos, de comportamiento y que rigen el comportamiento, adquiridos y transmitidos mediante símbolos, que constituyen los logros distintivos de los grupos humanos, incluyendo su plasmación en utensilios; el núcleo esencial de la cultura se compone de ideas tradicionales (es decir, históricamente obtenidos y seleccionados) y sobre todo, de sus valores asociados; los sistemas culturales pueden, por un lado, ser considerados como productos de la actuación y, por otro lado, como elementos condicionantes de las actuaciones sucesivas” (citado por Aguirre, 1982: 120). Por otro lado, considero que la semiótica de la cultura, con la Escuela de Tartu (Rusia del siglo XX), sostiene que la cultura es “(...) un sistema de signos, una información no hereditaria expresada en un determinado cúmulo de obligaciones y prescripciones. Toda cultura crea un modelo inherente a la duración de la propia existencia, a la continuidad de la propia memoria. Este corresponde a la idea del máximo de extensión temporal, de tal modo que constituye prácticamente la ‘eternidad’ de una determinada cultura. Puesto que una cultura se concibe a sí misma como existente tan sólo si se identifica con las normas constantes de su propia memoria, la continuidad de la memoria y la continuidad de la existencia, ordinariamente, coinciden (...)” (Lotman, 1979: 73)

Siguiendo estas premisas teóricas podemos decir que los mitos son arquetipos válidos que configuran muchos elementos de lo imaginario. Es, así que, las

codificaciones de la historia referente a las diferencias de género constituyen una trama que subyace a nuestra sociedad. Resulta importante interpretar los sistemas simbólicos que modelizaron las relaciones entre varones y mujeres desde la época preinca, situación que intentaré analizar brevemente para explicar lo que ocurre en la actualidad.

En el universo cultural andino, las diferencias entre varones y mujeres son de larga data, por ahora avizoremos con una mirada general al periodo preinca. En aquella etapa, la descendencia de la familia era paralela; la mujer ocupaba un status importante dentro del *ayllu*¹.

Rostworowski (1986) sugiere que para averiguar el status de la mujer en los tiempos preinca es importante analizar los mitos andinos. “En los mitos se distingue dos tipos de divinidades, las masculinas y las femeninas, cumpliendo cada grupo funciones específicas y distintas. Mientras, los dioses masculinos corresponden en su mayoría a los fenómenos naturales tales como tormentas, avalanchas de piedra y lodo, movimientos sísmicos, que había que controlar a través de sacrificios y ofrendas; las huacas femeninas se asociaban con las necesidades del género humano para subsistir y alimentarse. Destacaban como diosas: *Pachamama*, la tierra fecunda; *Mama Cocha*, el mar; *Urpay Huachac*, la diosa de los peces y aves marinas; *Mama Raiguana*, la responsable de repartir plantas alimenticias al hombre, otorgando a los serranos las suyas, lo mismo que a los costeños, de acuerdo con sus respectivos medio ambientes”.

En la época preinca, la forma de construir las relaciones varón/mujer no poseían un soporte estructural androcéntrico, sino tenía carácter de complementariedad, con sólidas relaciones fraternas; “en el análisis psicoanalítico del mito de los hermanos Ayar, no se encuentran en él las dos prohibiciones fundamentales, la del incesto y la del parricidio y más bien se hace manifiesto la existencia de una red de relaciones fraternas en la que el incesto aparece dado. En este mito no existe la pareja conyugal, solo el binomio madre/hijo y/o hermano/hermana. Dentro de tal sistema de relaciones, la interdicción realizada por el padre en el interior del triángulo está ausente; el sistema de parentesco en el presente mito parecía implicar, desde esta perspectiva, una relación entre el hijo y la madre” (Rostworowski, 1986: 14).

Según los datos históricos analizados por la misma autora, la mujer preinca, también cumplía roles políticos-militares; es decir, de curaca (autoridad), guerrera (soldado) y de sacerdotisas en los rituales mágicoreligiosos.

En la guerra entre incas y chancas “hallamos una mujer a la cabeza de su ejército, luchando junto con los incas. La curaca llamada Chañan Curi Coca, señora

¹ El *ayllu* es la institución de origen andino. Según Kauffmann Doig, está compuesta por los antepasados comunes, padres e hijos, la familia conyugal y otros miembros consanguíneos.

de los ayllus de Chocos-Cachona, participó activamente con sus tropas y colaboró en el triunfo alcanzado por los cusqueños. Numerosas son las referencias en documentos de archivos sobre la presencia de mujeres curacas que ejercían directamente el poder durante los siglos XV–XVI, lo que indica que el privilegio del mando no fue, en el mundo andino, un privilegio del varón” (Ídem: 7).

La organización económica, social y política dual de la época preinca sustentada por Rostworowski se basa precisamente en la génesis mítica de aquellas sociedades que, si bien no construyeron una relación simétrica entre varones y mujeres, dieron a la mujer un estatus y espacio importante. La relación de tipo complementario entre varones y mujeres podría haber contribuido al surgimiento y desarrollo de estados regionales florecientes tanto en el primer y segundo horizonte de la cronología andina, es decir, el despliegue de esfuerzos conjuntos (de varones y mujeres) para organizarse, producir, gobernar y decidir, estructuraron sociedades e instituciones con relativa autonomía en contextos muy complicados.

2. La época inca y el debilitamiento del paralelismo de género

“...Las mamaconas fueron la contraparte femenina de los yana; estas muchachas eran sacadas de sus lugares de origen para llevarlos a las aclla huasi o casa de las escogidas, al margen de las hijas o hermanas de los incas, quienes disfrutaban de una situación de privilegio, las demás mujeres del Tahuantinsuyo significaban para el Estado fuerza de trabajo para la fabricación de textiles, la preparación de bebidas para los ritos y una provisión de esposas para cuando el soberano deseaba congeriarse con determinados curacas” (María Rostworowski).

El mito de Manco Cápac y Mama Ocllo no fue solo un referente cultural, sino el moldeador de las diferencias de género en las actividades domésticas, productivas, sociales y políticas que marcaron lo que debía ser varón o mujer. Si este mito tuvo una difusión oficial es probable que contribuyera a fortalecer y recrear generacionalmente lo que debían hacer los géneros. Durante la época inca, especialmente en la etapa del apogeo, el paralelismo de género, en términos de descendencia, fue cambiado debido a los intereses políticos del Estado imperial. Los incas manipularon las estructuras populares de la complementariedad y el paralelismo del género para engatusar a los no privilegiados y convencerlos de aceptar la pérdida de su autonomía. Al incrustar los tradicionales valores e instituciones del género en las ligaduras que ataban al Cusco, a los hombres y a las mujeres conquistadas, los incas intentaron disfrazar las exigencias imperiales con las frases y prácticas acostumbradas. A medida que las relaciones políticas reemplazaban el género se convirtió en una forma a través de la cual se expresaba y articulaba el

poder. Ahora ya más que una metáfora, las emergentes instituciones imperiales fusionaron el control ejercido sobre las mujeres con el control sobre la humanidad, el género se convirtió en una forma a través de la cual las relaciones de clase eran actualizadas. La formación de las clases transformó las distinciones del género en jerarquías de género (Silverblatt, 1990).

En efecto, desde su nacimiento la sociedad inca ya presentaba una tendencia con predominio masculino, aun cuando “el simbolismo femenino transformaba el dualismo, tanto en lo religioso como en lo político, creando una tripartición presente en la organización del Cusco, consistente en las divisiones de Collana-oro, hermano mayor y Callao-cobre, hermano menor, a la que se añadía lo femenino con Payan, palabra proveniente de la voz *paya*, mujer noble, simbolizada por la plata” (Rostworowski, 1988:17). Podemos ver que es *Collana-oro* o hermano mayor el que representa parte importante del poder en las primeras décadas del naciente imperio del siglo XV, y es que a lo largo de las sucesiones incas (hasta Huáscar y Atahualpa), el predominio del poder masculino era visible” (Pariona, 2004: 32).

3. Matriz colonial violenta y discriminación de género

La invasión española del siglo XVI instauro la estructura de una sociedad cargada de violencia “La lucha contra la sociedad dominada, vencida y en proceso de exterminio, se daba también a todos los niveles. El etnocidio era una preocupación permanente y una labor diaria de todos los europeos, laicos o religiosos” (Burga, 1982: 79). De lo dicho por Burga se puede colegir que la condición de la mujer indígena o cualquier otra dominada por los europeos comenzaron a agravarse.

La desestructuración de la sociedad inca trajo consigo la reelaboración de los códigos sociales; por este cambio, en el ámbito de las relaciones de género, durante los tres siglos de la época colonial, se consolidaron el poder no solo en los sectores criollos y mestizos sino en las nuevas generaciones de indígenas convertidos al cristianismo luego de compulsivas oleadas de extirpación de idolatrías. La implantación de la religión cristiana, culturalmente, significaba la implantación del régimen patriarcal; la organización familiar y social instauro, procesualmente, pautas y normas de conducta sustentadas en el dominio del varón sobre la mujer. De esa manera, la mujer estuvo prohibida de ocupar cargos públicos por estar considerada como carente de solvencia intelectual.

El factor religioso como mecanismo de dominación ideológica fue reemplazando de manera paulatina al antiguo imaginario de complementariedad masculina y femenina con el grotesco mito de la supremacía varonil. “El proceso de cristianización se efectuó a través de dos canales: a) pacífico (convencimiento por persuasión) y b) violento (azotes, trasquilas, prisión, trabajos forzados)” (Kapsoli,

1983: 25).

“El status jurídico de la mujer dentro de la sociedad española estaba reglamentado por las leyes de Toro. Según esta legislación, las mujeres eran tenidas como menores de edad y por lo tanto estaban sujetas a la tutela y protección de padres y hermanos hasta el matrimonio. A partir de este momento pasaban a depender del marido” (Muriel, 1992: 106) En el caso de las mujeres indígenas que constituían la gran mayoría, recaía el peso del maltrato, discriminación y marginación. Ningún dispositivo legal colonial velaba por la defensa de sus derechos humanos.

4. El periodo republicano; las desigualdades de género y la violencia

El establecimiento del sistema republicano después de la segunda década del siglo XIX mantuvo en su estructura fundamental las pautas culturales virreinales con relación a la condición de la mujer. En el imaginario de una sociedad tan fragmentada, racista y compulsivamente excluyente, era obvio que la socialización de varones y mujeres no había cambiado en lo absoluto. “En la medida que la independencia había sido más bien impuesta que buscada, el país careció, por varias décadas, de un grupo social cuyo rol directriz los demás aceptaran en virtud de haber sido el conductor de la ruptura con el viejo régimen” (Contreras y Cuello, 2000: 86).

Ni las constituciones liberales del siglo XIX, así como las elaboradas por la “República Aristocrática” confieren en los hechos, el beneficio de ejercer la ciudadanía y libertades a la mujer.

El solitario discurso de Mercedes Cabello de Carbonera de fines del siglo XIX, con relación a algunos derechos de la mujer fue estéril; al igual que sus críticas y oposición al fanatismo religioso y corrupción de los burócratas de aquella época no encontraron eco porque la sociedad “aristocrática” limeña mantenía sólidos rasgos androcristas producto de la herencia colonial. Al finalizar el siglo XIX, la lucha de Mercedes Cabello, al no tener ningún apoyo, la convirtió en fácil blanco del vituperio masculino que no paró hasta encerrarla en el manicomio en 1900. Todo este vituperio ocurre en un momento en que se procesa la posibilidad de desarrollo de la industrialización, el mercado interior, los caminos y la inversión pública; es decir, se buscaba modernizar al país. Las élites gobernantes de las primeras décadas del siglo XX imaginaban que todo era posible fomentaron la creación de escuelas incrementando consiguientemente el número de maestros. El Estado invertía en las universidades, las aristocracias regionales enviaban a sus hijos a estudiar, principalmente a la capital; como consecuencia de este proceso y otros factores políticos sociales e ideológicos posibilitaron que al finalizar el oncenio de Leguía (1930) se reconociera el derecho al divorcio y el desarrollo al voto femenino. En el ochenio de Odría (1948–1956) en el otro extremo, las mujeres

excluidas de las nacientes ciudades costeñas y serranas vivieron en absoluto anonimato no solo bajo la sumisión masculina sino desatendido por olvido voluntario de las élites regionales y gamonalillos que ejercían el poder explotando a la mayoría de peruanos sin privilegios” (Pariona, 2004: 54). La violencia, fue siempre, el factor que afectaba los derechos humanos de los habitantes excluidos y, en ese contexto, la mujer siempre llevaba la peor parte.

La violencia estructural es un proceso de larga data, es decir, aquel proceso intercultural en el que un grupo o grupos sociales se consideraban superiores con relación a los otros diferentes. Esta desigualdad nació sobre aquel andamiaje económico, social e ideológico construido desde los primeros años de la colonia española.

El factor religioso mantuvo sumisa a la mujer y, aún ejerce esa influencia, bajo el presupuesto de que ella debía guardar una “conducta moral en todos sus extremos”, de ahí que el sector social femenino era el que más devoción guardaba sobre las creencias y prácticas religiosas.

Todo lo que podía hacer la mujer comprometida con las actividades sacramentales no le valían para tener acceso total al espacio público, ya que culturalmente, lo público estaba destinado preferentemente para el varón. Mannarelli (2001: 85) fue enfática al señalar que “en la conformación excluyente del espacio público encuentra sustento los poderes masculinos. Mantener ese orden de cosas ha sido una condición para mantener sus privilegios”.

Perú, después de la segunda guerra mundial, entra en un proceso vertiginoso de cambios a nivel demográfico. Lima y otras ciudades crecen debido a la masiva migración interna a tal punto que en los problemas políticos, sociales y económicos se agravan no solo en la capital sino en todo el país. Este fue un factor que en los sesentas genera los movimientos guerrilleros. Ni la mayor organización de los trabajadores y ni el crecimiento de organizaciones políticas izquierdistas fueron capaces de cambiar al Estado, ni menos poner en práctica cambios sociales trascendentales, en términos de búsqueda de equidad social menos en las relaciones varón-mujer que se mantenían tan desiguales como a comienzos del siglo XX.

La escuela, como medio de transmisión de la cultura y socializadora de los miembros de la sociedad, no sirvió para construir la democracia ni la equidad de género, menos fomentar la inclusión social. Desde la segunda mitad del siglo XX, ha venido de tumbo en tumbo, debido a la ausencia de un proyecto nacional que modifique las relaciones patriarcales en nuestra organización social.

A comienzos del siglo XXI, “el mejoramiento de la gestión de calidad y equidad de los servicios educativos y de salud parecen metas urgentes ante la competencia internacional acentuada por la globalización” (Contreras, 2000: 340). La educación peruana hoy, ampliamente masificada, no fomenta la equidad de género; pero además “la escuela pública continúa discriminando y excluyendo ante

los pobres a los que tienen como lengua materna un idioma distinto al castellano” (Carbajo, 2004: 26).

En este contexto, la iglesia tampoco contribuye al logro de las relaciones verdaderamente humanas, menos a la equidad de género. “A pesar de algunos avances con respecto a la normatividad pública y laica de la sexualidad, la Iglesia Católica ejerce una influencia poderosa en lo referente a las prescripciones de la sexualidad, oponiéndose a cualquier modificación a favor de las mujeres de la ley sobre aborto y bloqueando iniciativas públicas relativas a la educación sexual escolar. Y esta naturaleza de la acción estatal sigue teniendo vastas repercusiones en el Perú contemporáneo, tanto en lo que se refiere a la gravitación de la Iglesia Católica en las decisiones políticas, como en su capacidad para presionar sobre asuntos públicos que inciden directamente en la vida de las mujeres, especialmente en lo referente al ejercicio de los derechos sexuales” (Mannarelli, 2001: 206). El colectivo denominado ‘Con mis hijos no te metas’ es una expresión de cuanto ha calado, en el imaginario de muchos habitantes, el poder y la hipocresía de muchos religiosos.

En el contexto de las políticas públicas, las mejoras en el campo del seguro de la salud de la madre y el niño y la implementación de programas de oportunidad de trabajo, desde la década de los noventa del siglo pasado han mejorado relativamente la condición de la mujer en algunos espacios. Desde el segundo gobierno de Alan García, Perú, tiene uno de sus soportes políticos en el Ministerio de la Mujer y el MIDIS (Ministerio del Desarrollo y la Inclusión Social); sin embargo, el discurso sobre la equidad de género aún no cuaja efectivamente en la cotidianidad de la sociedad peruana.

En el periodo de Ollanta Humala y, el gobierno interrumpido de Kuczynski, las cifras del feminicidio se han incrementado de manera exponencial, hecho que refleja la violencia estructural de una sociedad enferma donde los derechos humanos son pisoteados por los gobernantes actuales.

Referencias Bibliográficas

- AGUIRRE, ÁNGEL (1982). *Los 60 conceptos clave de la antropología cultural*, A. Aguirre (editor), DAIMON, Barcelona,
- BURGA, M. (1982). “*La sociedad colonial*” en Nueva Historia General del Perú. Mosca Azul, Editores, Lima, Perú.
- CONTRERAS, CARLOS Y CUETO, MARCOS (2000). *Historia del Perú Contemporáneo*, IEP/ Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima.
- CARBAJO, JOSÉ (2004). “La exclusión en la escuela; no se aceptan niños huérfanos” en *Tarea* N.º 58, Lima.
- ELIADE, MIRCEA (1968). *Mito y realidad*, Guadarrama, Madrid.

- GEERTZ, CLIFFORD (1963). *La interpretación de las culturas*, GEDISA, Barcelona.
- LOTMAN, IURIJ (1979). *Semiótica de la cultura*, Cátedra., Madrid.
- MANNARELLI, MARÍA (2000) “*Historia de mujeres en el Perú, eso y más*” en *Quehacer* N.º 123, DESCO, Lima.
- MANNARELLI, MARÍA (2001.) “*Sexualidad y cultura pública. Los poderes domésticos y el desarrollo de la ciudadanía*” en *Estudios Culturales, discursos, poderes, pulsiones*, Editor Santiago López et al., Red para Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima.
- MURIEL, JOSEFINA (1992). *Las mujeres de Hispanoamérica. Época Colonial*, Madrid.
- PARIONA, WALTER (2004). *Lecturas Antropológicas de la Cultura en Ayacucho*, Nao-kim, Huancayo.
- ROSTWOROWSKI, MARÍA (1986). *La mujer en la época prehispánica*, IEP, Lima.
- ROSTWOROWSKI, MARÍA (2004). “*La mujer en el Tahuantinsuyo*” en *Enciclopedia Temática del Perú: Incas*, El Comercio S.A., Lima.
- ROSTWOROWSKI, MARÍA (1988). *Estructuras andinas del poder. Ideología religiosa y política*, IEP, Lima.
- SILVERBLATT, IRENE (1990). *Luna sol y brujas: Género y clases en los Andes prehispánicos y coloniales*. Ed. Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, Cusco.
- KAPSOLI, WILFREDO (1983). *Ensayos de Nueva Historia. Francisco Gonzáles*, Editores, Lima, Perú.

▶ **Auditorio Principal** “José María Arguedas” del Centro Cultural de la Universidad, en la Conferencia Inaugural a cargo del Dr. Abilio Vergara Figueroa (México-Perú).

▶ **Trabajo en equipo** organizado por Ricardo Gálvez, UNESCO (Oficina de Lima, Representación en Perú).

▶ **Ricardo Gálvez** (UNESCO) en plena conferencia magistral.



EJE TEMÁTICO 10: LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA Y SOCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

POBREZA, VIOLENCIA Y EDUCACIÓN EN EL PERÚ ACTUAL

Gualberto Cabanillas Alvarado

Universidad Nacional de
San Cristóbal de Huamanga
gcabanillas_355@hotmail.com

Resumen

¿Por qué en Perú actual no hay paz social, sino más bien conflictos diversos y agresiones; es decir, violencia, tanto en las familias, barrios, centros comerciales como también en los centros laborales y las diferentes instituciones, principalmente en las instituciones educativas?

Mi tesis surge por una causa central, que consiste en el atraso del aparato económico del país y, consecuentemente, la pobreza material de la absoluta mayoría de la población peruana. Atraso económico que tiene como trasfondo la acción de la ley general del capitalismo en la que está inmersa la sociedad peruana, es decir, **la necesidad de acumulación del capital y la exigencia de la reproducción de la fuerza de trabajo.**

Esta ley general del capitalismo, en el caso específico de la economía capitalista de Perú, adopta características particulares merced a su carácter dependiente y dominado, expresándose en un nivel de reproducción de la fuerza de trabajo que tiende a ser el mínimo; lo cual afecta agudamente las condiciones de vida de los sectores populares, muchos de los cuales integran la superpoblación relativa que vive en suma pobreza.

El estado de pobreza de los sectores populares constituye la premisa material

que configura un modo o estilo de vida con rasgos socioculturales e ideológico-psicológicos peculiares (mayormente negativos), que los diferencia del modo de vida característico del residente urbano de clase media acomodada y clase alta, que en Perú constituyen una minoría. Dichos rasgos, sobre todo los psicológicos, tienen como fuente primaria el proceso socializador familiar, generalmente inadecuado (debido a la ignorancia y prejuicios de los padres) y predominantemente autoritario, expresado en agresión paterna contra los hijos y en conflictos entre esposos. Luego, estos rasgos psicológicos derivan en problemas emocionales diversos, muchas veces en neurosis y, peor, en enfermedades psiquiátricas graves, tanto en los niños, adolescentes y jóvenes como en los adultos y ancianos.

Si relacionamos integral y dialécticamente los rasgos económicos, socioculturales e ideológico-psicológicos que poseen y sufren la absoluta mayoría de los sectores populares, podemos explicar y comprender las dificultades pedagógico-didácticas, las limitaciones de los aprendizajes y los problemas socioeducativos predominantes en las instituciones educativas del país. Es decir, comprender las deficiencias de la enseñanza de los docentes (provenientes mayoritariamente de sectores populares) así como la poca capacidad y limitado logro de aprendizaje de los niños, adolescentes y jóvenes.

Asimismo, nos permite explicar los diversos problemas socioeducativos o de relaciones humanas que se incrementan en las instituciones educativas del país, como son la indisciplina, el irrespeto, el *bullying*, las pandillas intraescolares, la violencia extraescolar, la delincuencia estudiantil (robos, asaltos, homicidios, etc.). Es decir, comprender que estos problemas en los sectores populares no se deben básicamente a la ausencia de abstractos valores, o a la falta de fe, de religión o de creencia en Dios, o a perversiones innatas o maldad genética de las personas, sino a causas económicosociales y a factores cultural-educativos e ideológico-psicológicos. Por tanto, su solución debe involucrar todos estos elementos.

Palabras clave: Pobreza, violencia, problemas educativos, atraso económico, ley general de acumulación capitalista.

Introducción

El objetivo de la ponencia es presentar y demostrar la relación existente entre pobreza, violencia y los diversos problemas que se han incrementado en las instituciones educativas de Perú, así como explicar las causas de estos hechos.

Para su elaboración se han utilizado fuentes bibliográficas y estadísticas básicamente nacionales. Una limitación del trabajo es que no existen suficientes y pertinentes antecedentes sobre la relación de pobreza o violencia -sobre todo estructural- con los problemas pedagógico-didácticos, los problemas de aprendizaje y con los problemas psicológicos e ideológicos que sufren los estudiantes en las

instituciones educativas peruanas.

El trabajo concluye reconociendo que, como los problemas educativos del país están condicionados por la pobreza y la violencia existentes en este, los cuales a su vez están determinados por el atraso económico de Perú sometido a la vigente ley general de acumulación capitalista; entonces su explicación, comprensión y solución debe considerar necesariamente estas causas.

Desarrollo de la ponencia

La tesis de esta ponencia es que los diversos tipos de violencia que genera la pobreza trascienden en la educación, con efectos negativos para la sociedad peruana. Entendemos el término **violencia** en una doble acepción. Primera, en el sentido propugnada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastorno del desarrollo o privaciones”. La segunda acepción, que asumimos, es la que corresponde a la violencia estructural, referida “al establecimiento y mantenimiento de unas estructuras políticas, económicas y militares dentro de las cuales dos países, uno desarrollado por una parte y uno subdesarrollado por otra, establecen sus relaciones... Se pueden utilizar indicadores, como la disparidad en la esperanza de vida o el consumo de energía o de calorías por persona, para medir el grado de violencia estructural” (Thines y Lempereur, 1978: 935).

Por eso nos preguntamos: ¿Por qué no hay paz social sino, por el contrario, violencia, es decir agresiones psicológicas, físicas y sexuales, así como conflictos familiares, vecinales, barriales, institucionales en general y en las instituciones educativas en particular, así como pobreza material y espiritual en Perú actual?

La respuesta es que se debe a muchas causas y factores. Pero la causa central es el secular atraso económico (urbano y rural) del país y, por ende, la pobreza material en la que está sumida la mayoría de la población peruana. Atraso económico que tiene como trasfondo la vigente ley general del capitalismo, en la que está inmersa la sociedad peruana, es decir, a **la necesidad de acumulación del capital y la exigencia de la reproducción de la fuerza de trabajo**. Ley, que se expresa del modo siguiente: “(...) Las mismas causas que desarrollan la fuerza expansiva del capital acrecientan también la fuerza de trabajo que se encuentra a su disposición. La masa relativa del ejército de reserva industrial crece, pues, junto con la energía potencial de la riqueza. Pero cuanto más aumenta este ejército de reserva, en comparación con el ejército activo del trabajo, más crece la superpoblación consolidada, excedente de población, cuya miseria es inversamente proporcional a los tormentos de su trabajo. Cuanto más crece, por último, esta capa de los Lá-

zaros de la clase asalariada, más crece, asimismo, el pauperismo oficial. **Esta es la ley absoluta, general, de la acumulación capitalista** (subrayado por el autor). La acción de esta ley, como la de cualquier otra, resulta modificada, por supuesto, por circunstancias especiales (Marx, 1973: 618). Es decir, es una ley que establece una correlación entre la acumulación del capital y la de la miseria o pobreza, que genera sufrimiento, ignorancia, embrutecimiento, degradación moral en los sectores laborales (Ibíd.: 620), ocasionando una desigualdad cada vez mayor, no solo entre los países a nivel mundial, sino también al interior de cada uno de los países.

Desigualdad que, desde el siglo en que enunció Marx dicha ley, se ha expandido aceleradamente por todos los rincones del planeta. Pues, como señala Thomas Pikety en su libro *El capital en el siglo XXI*, nunca la riqueza ha estado más concentrada en el 1 % de la población, como en el momento actual, y por tanto hoy la desigualdad es mayor que en los siglos anteriores.

La ley general del capitalismo, en el caso específico de la economía capitalista de Perú, adopta características particulares merced a su propia historia y a su carácter dependiente y dominado respecto a los diversos y sucesivos países capitalistas desarrollados, expresándose en un nivel de reproducción de la fuerza de trabajo que tiende a ser el mínimo; lo cual, evidentemente, afecta de modo más agudo las condiciones de vida de los sectores populares.

Este carácter de nuestra economía determina un proceso de redistribución económica y ecológico-social en el país, que en el siglo XX se va a expresar, en primer lugar, en la mayor concentración y desarrollo de las fuerzas productivas de las ciudades a expensas del campo, y en segundo término, en masivas migraciones humanas hacia las principales ciudades costeñas así como a alguna importantes ciudades serranas y selváticas, capitales de departamento, en las que provocó excesiva concentración poblacional (Matos Mar, 1984). Esta población, al no encontrar una correspondiente ocupación productiva a su fuerza de trabajo, debido a que la economía de nuestras ciudades era y continúa débil e incipiente por falta de independencia y de real industrialización, generó una abundante superpoblación relativa, cuyas características económico-sociales son muy especiales.

Tal superpoblación relativa –que se mantiene en el presente siglo– se caracteriza fundamentalmente por reunir los siguientes rasgos:

- Poseer una alta tasa o porcentaje de subempleo o trabajo informal (73 % de la PEA), que tiende a concentrarse en ramas marginales de la economía urbana (comercio ambulatorio, servicios diversos, construcción, actividades artesanales, etc.); existencia de una desocupación crónica relativamente alta (8% de la PEA). Situaciones ambas que repercuten negativamente en los niveles de ingresos económicos familiares, restringiendo de esta manera, la satisfacción de sus necesidades fundamentales, por lo que poseen poca y precaria alimentación (que ocasiona desnutrición y hambre), precarias

viviendas (insuficientes, estrechas y con deficientes servicios), precaria salud (diversidad de enfermedades y abundante mortalidad), deficiente educación formal (analfabetismo, muchos desertores de la instrucción formal, egresados laborando en ocupaciones no relacionadas con sus estudios), vestimenta (insuficiente, de mala calidad), etc. A lo cual se agrega el incremento, en esta superpoblación relativa, de vagabundos, criminales, mendigos, prostitutas, incapacitados, huérfanos, viudas, ancianos abandonados, enfermos corporales y mentales, drogadictos, alcohólicos. Estos rasgos constituyen los elementos económico-sociales básicos de la pobreza creciente en las ciudades de alta concentración poblacional (Lima, Callao, Trujillo, Arequipa, Piura, Chiclayo, Cajamarca, Loreto, etc.).

El concepto de **pobreza** es muy relativo y objetivamente significa “carencia de algo necesario” o fundamental. Nosotros, en esta ponencia utilizamos el término pobreza “... en un sentido que trasvasa su simple connotación económica, /lo utilizamos/ para designar una situación permanente de desventaja frente a la sociedad, a partir de una extrema insuficiencia de recursos económicos virtualmente imposible de superar por la ausencia total de oportunidades o su drástica limitación, dentro de un ordenamiento social marcadamente selectivo y excluyente. Cuando, dentro de la actual situación latinoamericana / y, por ende, peruana/, la permanente insuficiencia de recursos económicos genera un claro estancamiento en todos los órdenes de la vida social, se obtiene la condición de DESVENTAJA GENERALIZADA que aquí se designa con el vocablo pobreza. De otro lado, aquí se está hablando de pobreza como un FENÓMENO SOCIAL MASIVO ESTRUCTURALMENTE GENERADO (subrayado por el autor) (Delgado, 1974: 163). En este sentido, actualmente, la pobreza es un fenómeno que se observa con mayor nitidez en los países dominados y atrasados como el nuestro, pues de acuerdo con las estimaciones del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), de la población total de Perú que en 2017 fue de 31 millones 862, 018 personas, el 21.7 % se encontraba en situación de pobreza monetaria (que no toma en cuenta otros factores, como la falta de acceso a servicios básicos), esto es, 6 millones 906 habitantes y –como sabemos- en 2018 la pobreza monetaria en Perú se ha incrementado en cerca de medio millón más de personas. La mayoría de los pobres en Perú se ubican en el campesinado, sobre todo de la sierra, en las comunidades indígenas de la selva y en los asentamientos poblacionales precarios (barriadas, tugurios), constituyendo estos lo que se denomina la superpoblación relativa de las ciudades.

El estado crónico de pobreza de la mayoría de los residentes en el campo y los asentamientos poblacionales precarios, constituye la premisa material que va a configurar un estilo o modo de vida con rasgos socioculturales e ideológico-psicológicos preponderantemente desventajosos, que la diferencia del modo de vida

característico del residente urbano de las clases media acomodada y alta, que en Perú constituyen una minoría (alrededor del 16 % y 3 %, respectivamente).

Estos rasgos socioculturales son, básicamente, los siguientes:

- Existencia relativamente grande de familias ampliadas, uniones libre o concubinatos;
- Ejercicio de la jefatura familiar por personas no reconocidas por la Ley (como madre soltera, abuela, hermana mayor, etc.);
- Resquebrajamiento de la autoridad paterna (porque el padre no trabaja, gana poco o se ausenta mucho) e irresponsabilidad familiar del esposo (por doble compromiso, adolecer de vicios);
- Distanciamiento interfamiliar, debido a diferencias económico-sociales y barriales;
- Relaciones vecinales conflictivas (por uso común de servicios de agua, luz, lavatorios, etc.);
- Falta de tiempo libre, por tener que realizar diversos trabajos para completar el ingreso económico familiar;
- Ausencia de participación –muy limitada– en las diversas instituciones modernas (culturales, académicas, políticas, gremiales) y en los adelantos tecnológicos ventajosos o positivos de la sociedad (Internet, intranet, lavadoras, refrigeradoras, etc.);
- Abundancia de marginados o desertores de la instrucción escolar o educación formal, por falta de tiempo, de recursos económicos, inexistencia de instituciones educativas, bajo rendimiento escolar; y donde existen instituciones educativas –poco y deficiente aprendizaje– debido a la muy baja calidad de estas. Todo lo cual restringe su movilidad social.

Entre los principales rasgos ideológicos y psicológicos, que funcionan formando una unidad desventajosa, se observan los siguientes:

- Predominio de representaciones cognoscitivas elementales y empíricas impregnadas de prejuicios, supersticiones y mitos, que merman su capacidad para explicar y comprender en forma objetiva, racional o científica los diversos fenómenos naturales y los problemas económicos, sociales, políticos, morales, educativos, entre otros, que viven y sufren permanentemente;
- Predominio de sentimientos de temor, inseguridad, frustración y desconfianza ante las personas, las autoridades, los funcionarios, etc.;
- Actitudes negativas frente a la vida expresadas en desesperanza, pesimismo, fatalismo, conformismo;
- Vivencia de ciclos de ansiedad, depresión, pasividad y sumisión alternados con ciclos de odio, rabia, agresividad y violencia en la familia, el vecindario

y los lugares donde labora o deambula.

Tanto los rasgos ideológicos como —con mayor énfasis— los psicológicos, tienen como fuente primaria el proceso de socialización familiar, que mayoritariamente es inadecuado (debido a ignorancia, prejuicios y problemas emocionales de los padres o adultos de la familia), así como también generalmente es autoritario (debido, entre otros factores, a la permanente frustración y rabia contenida de los padres y adultos), el mismo que se expresa en violencia paterna (o de los tíos, abuelos, hermanos mayores) contra los hijos y menores, así como en conflictos y peleas entre esposos, entre familiares y entre vecinos del barrio. En los casos —muy frecuentes— en los que el proceso de socialización es permanentemente negativo, estos rasgos psicológicos derivan en crónicos problemas emocionales diversos, en neurosis y, lo que es peor, en enfermedades mentales en los niños, adolescentes, jóvenes, e inclusive, adultos y ancianos, que profundiza la crisis familiar y la violencia en el barrio o vecindario.

Si relacionamos en forma integral y dialéctica los rasgos económicos, socio-culturales, ideológicos y psicológicos analizado, que constituyen el **modo de vida** que poseen y sufren la absoluta mayoría de los sectores populares pobres de Perú, podremos explicar y comprender: las dificultades pedagógico—didácticas de los docentes, las limitaciones de los aprendizajes escolares de los estudiantes y los problemas de relaciones humanas (por agresiones, conflictos y atentados a las normas morales o anomia) predominantes en la mayoría de las instituciones educativas, sobre todo, públicas del país. Es decir, podremos explicar y comprender, tanto las deficiencias de la enseñanza (en contenidos y estrategias didácticas y evaluativas) de los docentes (provenientes mayoritariamente de sectores populares) de los diversos niveles educativos (Inicial, Primaria, Secundaria, Superior universitaria y no universitaria), así como la poca capacidad y limitados logros en los aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimentales (en especial de las habilidades cognitivas superiores) y, mucho menos, actitudinal—valorativos de los niños, adolescentes y jóvenes del país. Pues, como señalan Calle, Matos y Orozco, las habilidades cognitivas (aquellas que tienen las personas para acumular, procesar y recuperar la información) y no cognitivas o afectivas (aquellas asociadas a características socioemocionales del alumno como autoestima, autoconcepto, carácter, etc.) son variables explicativas importantes en el desempeño educativo, las cuales están fuertemente asociadas al contexto del hogar y la escuela. Por lo que un ambiente escolar y del hogar negativo, asociado a altos niveles de violencia, suele repercutir negativamente en dichas habilidades y con ello en el rendimiento de los estudiantes (2017).

Por eso es también necesario explicar y comprender objetivamente los diversos problemas de relaciones humanas, que se vive e incrementa en muchas institucio-

nes educativas del país, como son: la anomia, la indisciplina, el irrespeto, el *bullying*, las pandillas intraescolares, la violencia extraescolar o peleas en los estadios, calles, etc., la delincuencia estudiantil (robos, asaltos, homicidios, etc.), que se están incrementando, pues alrededor del 40 % de los estudiantes han sufrido agresiones físicas (MINSA, 2011), y el 45 % han sido víctimas de robos en la escuela y el 34 % insultados y amenazados (Román y Murillo, 2011). Es decir, es imprescindible tener una concepción que sea racional o científica sobre estos problemas existentes en los sectores populares, dejando de considerar -acientíficamente- que estos problemas se deben básicamente a la ausencia de abstractos valores morales, o a la falta de religión, de fe, de temor y creencia en Dios, o -finalmente- a supuestas perversiones innatas o maldad genética de los estudiantes. Más bien, considerándolos como producto de causas económico-sociales estructurales e históricas, así como a factores socioculturales e ideológico-psicológicos que se están desarrollando en Perú con más intensidad desde hace cuatro décadas; causas y factores que tienen como trasfondo la vigencia en el mundo y Perú actual de la ley general de acumulación capitalista y que en nuestro país se expresa de manera mucho más grave que en los países desarrollados. Por lo tanto, su estudio, investigación, explicación, pero sobre todo su solución integral y verdadera, deberá considerar a todas estas causas estructurales e históricas, así como a los factores inmediatos.

Finalmente, concordamos con lo que sostiene el padre Gustavo Gutiérrez: “La pobreza y la marginación son la mayor violencia que se vive en el Perú. No hay auténtica y verdadera paz sin justicia social. Lo demás es cosmético o contraproducente” (La República, 26 de marzo de 2005: entrevista realizada por Grover Pango Vildoso).

Conclusiones

La pobreza y la violencia en Perú están relacionadas y se refuerzan recíprocamente, las mismas que se explican por la persistencia de una economía atrasada y dependiente del país; determinada, a su vez, por la vigente ley general de acumulación capitalista.

Las instituciones educativas del país, principalmente las públicas, sufren el impacto e influjo de la pobreza y la violencia existentes en el país, expresándose en dificultades pedagógico-didácticas, en problemas de aprendizaje de los estudiantes y en problemas psicológicos e ideológicos en estos.

Solo una explicación y comprensión integral, dialéctica y científica de estos problemas educativos, permitirá una solución cabal y real de dichos problemas.

Referencias bibliográficas

- ALARCÓN, REYNALDO (1986). *Psicología, pobreza y subdesarrollo*. Lima, INIDE.
- CALLE, FRANCO, PAULO MATOS Y REEGAN OROZCO (2017). *Violencia, escuelas y desempeño educativo*. Lima, PUCP.
- DELGADO, CARLOS (1974). *Problemas sociales en el Perú contemporáneo*. Lima., Instituto de Estudios peruanos.
- FRANCKE BALLVÉ, PEDRO (1994). *La educación pública, los pobres y el ajuste*. Lima, CEDAL.
- LEWIS, OSCAR (1983). *Antropología de la pobreza: cinco familias*. México, Fondo de Cultura Económica.
- MARX, CARLOS (1973). *El capital, t. I*. Buenos Aires, Edit. Cartago.
- MATOS MAR, JOSÉ (1984). *Desborde popular y crisis del estado*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- PIKETTY, THOMAS (2014). *El capital en el siglo XXI*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ROMÁN MARCELA Y JAVIER MURILLO (2011). “América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar” en REVISTA CEPAL N° 104, agosto, pp. 37–54.
- RUHLE, OTTO. s/f. *El alma del niño proletario*. Buenos Aires, Edit. Psique.
- THINES GEORGES Y LEMPEREUR AGNÉS (1978). *Diccionario general de ciencias humanas*. Madrid, Edics. Cátedra.

LLAQTA MAQTA, MANIFESTACIÓN CULTURAL Y SENTIDO DE COMUNIDAD DE RESIDENTES CHUNGUINOS EN AYACUCHO

Sarma La Rosa Roca
Marisol Gabriela Quispe Mendoza
Mariza Antonia Ventura Yupanqui

Pontificia Universidad Católica del Perú
sarmarosa@yahoo.es

Resumen

La presente investigación plantea que el género musical “*llaqta maqta*” es una manifestación cultural que favorece el sentido de comunidad de los residentes chunguinos que viven en la ciudad de Ayacucho. Los participantes son migrantes y desplazados por el conflicto armado interno peruano y que actualmente residen en la ciudad de Ayacucho. En la investigación se empleó una metodología cualitativa. La recolección de información se realizó a través de la técnica entrevista semiestructurada. Las entrevistas fueron aplicadas a los residentes chunguinos integrantes del grupo musical *Los reales de Chungui* y residentes que participan regularmente de las actividades culturales y eventos sociales que organiza la comunidad de Chungui. Los resultados se organizaron en cuatro categorías: evocación de recuerdos, sentido de pertenencia, participación social y valoración de la comunidad y, para un mejor entendimiento, cada categoría se dividió en subcategorías. Del análisis de las entrevistas recogidas, se identificó que el género musical *llaqta maqta* influye en la construcción de una identidad colectiva. El *llaqta maqta* como costumbre ancestral y dinámica es la manifestación de la cultura viva que toma

nuevas formas en el tiempo. Este género musical se mantiene como folklore nativo de Chungui y se convierte, para los residentes chunguinos en Ayacucho, en un medio que favorece el sentido de comunidad. A través de ella, los pobladores encuentran la unidad para recordar sus experiencias positivas y negativas, vivenciadas en la comunidad.

Palabras clave: Manifestación cultural, sentido de comunidad, *llaqta maqta*.

Introducción

El Ministerio de Cultura (2013) da a conocer que en Perú existe una diversidad de manifestaciones culturales que caracteriza a la sociedad. Tales expresiones culturales como la lengua, la religión, las costumbres, los valores, la creatividad, la historia, la danza o la música permiten que un grupo de personas se identifiquen y sientan que forman parte de una determinada comunidad y no de otra.

En el distrito de Chungui, provincia La Mar, se practica el *llaqta maqta* como una costumbre tradicional de género musical y canto en el idioma quechua. Sus letras expresan sentimientos de amor y vivencias de la comunidad. Entre los residentes chunguinos en la ciudad de Ayacucho, el grupo musical *Los reales de Chungui* practican el *llaqta maqta* en las distintas festividades chunguinas que se realizan en la región, principalmente. Por esta razón, es común escuchar el *llaqta maqta* en fiestas patronales, bautizos, cumpleaños, matrimonios y en el techado de casas (*wasi qispiy*). Según McMillan y Chavis (1986), el pertenecer a una comunidad en términos de valores compartidos, estatus y respeto significa compartir fechas emblemáticas y acontecimientos especiales. De tal forma que se establecen y mantienen lazos emocionales; es decir, relaciones afectivas cercanas con las personas de su localidad: este es el componente fundamental del sentido de comunidad. En consecuencia, se puede decir que existe una conciencia de pertenecer a un lugar de origen y destino común. Los individuos se identifican con un determinado lugar originándose un sentido de pertenencia a su comunidad. En este contexto, la presente investigación permite enriquecer y ampliar la perspectiva teórica de los términos conceptuales como manifestación cultural, centrándose en el análisis del *llaqta maqta* y sentido de comunidad.

Así, el presente estudio da paso al reconocimiento que la práctica del *llaqta maqta* es una manifestación cultural y musical que favorece el sentido de comunidad de los residentes chunguinos en Ayacucho que, al estar lejos de su lugar de origen, lo practican, escuchan y bailan.

Objetivo

Analizar el *llaqta maqta* como manifestación cultural que favorece el sentido de comunidad de los residentes chunguinos en la ciudad de Ayacucho.

Metodología

Una investigación cualitativa de enfoque fenomenológico que ha permitido la comprensión de los actores sociales y la realidad subjetiva (Martínez, 2011). El fenómeno de estudio a partir de sus sonidos y letras puede establecer una intimidad socializada (Montero, 2004).

Participantes

- Residentes chunquinos que interactúan en la ciudad de Ayacucho.
- Residentes chunquinos músicos y no músicos que participan en las actividades culturales y eventos sociales que organiza la asociación de residentes en la ciudad de Ayacucho.

Técnicas de recolección de información

Para la investigación se ha aplicado la entrevista semiestructurada individual.

Resultados y discusiones

A través de las entrevistas, se han obtenido las expresiones que revelan las experiencias y vivencias de los participantes y se ha organizado en cuatro categorías de análisis: la evocación de recuerdos vinculados con la vivencia del *llaqta maqta*, el sentido de pertenencia que genera el *llaqta maqta* en los residentes chunquinos, la participación social y la valoración de su comunidad.

Categorías	Definición conceptual	Sub categorías
Evocación de recuerdos vinculados con la vivencia del <i>llaqta maqta</i>	Son las vivencias, experiencias y la remembranza de los recuerdos vividos que se manifiestan al escuchar, bailar y cantar el <i>llaqta maqta</i> . Se traducen en expresiones de emociones y sentimientos a nivel individual y colectivo que transforman los recuerdos en el presente.	* Sentido de bienestar * Vivencias compartidas
Sentido de pertenencia que genera el <i>llaqta maqta</i>	Manifiestan sentirse parte de su comunidad y de pertenecer a ella, hay una identidad con su lugar de origen y dan significado a sus manifestaciones culturales.	* Conexión con el lugar de origen.
Participación social	Son las relaciones de interacción colectiva que se dan en espacios de encuentros sociales de los residentes chunquinos.	* Integración colectiva de residentes. * Práctica de costumbres.
Valoración de su comunidad		* Revaloración del <i>llaqta maqta</i> . * Reconocimiento de la comunidad.

Fuente: Elaboración propia-esquema del análisis y discusión

1. Evocación de recuerdos vinculados con la vivencia del *llaqta maqta*

A través del *llaqta maqta* evocan sus recuerdos asociados a emociones de alegría y tristeza, construyen relaciones consigo mismo y con su contexto, permitiendo una cohesión afectiva.

El sentido de bienestar es expresado por una satisfacción personal y colectiva que se manifiesta en sucesos y vivencias, pero compartida con los miembros de su entorno.

“El llaqta maqta es mi vida, estoy enamorado de Chungui, tengo ese sentimiento de cantar, siempre hay ese sentimiento chunguino, como yo nací en Chungui” (residente músico: varón de 26 años).

Muestra emociones que se relacionan con el *llaqta maqta* y el recuerdo de las vivencias. Rafmann (1993) manifiesta que en las emociones existe un vínculo, vivencia o recuerdo para sentir la emoción cuando se practica o se escucha la música. El *llaqta maqta* evoca en el oyente recuerdos de alegría y dolor, enraizados en las experiencias emocionales de la propia vida e inciden en la construcción de una historia común realizada desde el colectivo en el presente. Al compartir sus tristezas y alegrías regresan a la realidad cada vez más sosegados.

2. Sentido de pertenencia que genera el *llaqta maqta*

Hay una identidad con el lugar de origen, comparten fechas representativas y acontecimientos especiales. Se identifican con las costumbres y la música. La remembranza con su historia, vida personal, familiar y comunitaria que los transporta al lugar de origen.

Hoy en día, cuando toco mi mandolina automáticamente me voy a mi pueblo, mi mente está en Chungui, imagino que estoy ahí al lado de mis animales, de mi pueblo, de mi familia y empiezo a recordar todo lo que he vivido. (residente músico: varón de 26 años).

Extraño bastante mi pueblo, como profesional he caminado por diferentes lugares, pero no he encontrado como nuestra tierra Chungui, yo estoy encariñado con mi tierra. (residente músico: varón de 50 años).

Millan y Chavis (1986) manifiestan que el pertenecer a su comunidad en términos de valores compartidos, estatus y respeto, significa compartir fechas emblemáticas y acontecimientos especiales.

3. Participación social

Cada año participo en la fiesta patronal que ofrecemos los residentes en honor a la Virgen del Rosario, patrona del distrito de Chungui. En mi mano están las ropas de

la virgen, casi cinco años ya tengo en mi poder, los residentes me han designado. (residente no músico, mujer de 77 años).

Los eventos festivos son espacios que promueven el encuentro y participación de los residentes chunquinos. La mayoría de veces, el *llaqta maqta* está presente en estas actividades. Como refiere Aroni (2013), la participación musical como parte de una expresión artística es importante para los procesos de integración personal y social, promoviendo la participación comunitaria. “El sentido de comunidad se basa en una historia e intereses compartidos” (Long & Perkins, 2003, citado por Berroeta, Ramoneda & Opasso, 2015: 122).

4. Valoración de su comunidad

Los residentes otorgan un valor, un reconocimiento a su comunidad, pues comparten una historia en común, tienen una identidad que los caracteriza y en la integración encuentran satisfacción, reafirmado a través del respeto, la solidaridad y la sociabilidad. *El llaqta maqta* se vincula con el sentimiento de satisfacción con su comunidad.

La identificación de los residentes chunquinos con el *llaqta maqta* es grande y fuerte, aún más cuando han crecido en medio de la melodía, desde niños han podido escuchar y apreciar. “*El llaqta maqta es para mí como si fuera el himno nacional de mi pueblo, su letra viene de mi pueblo, de mi pueblo es su canto*” (residente músico: varón de 53 años).

El *llaqta maqta* es una manifestación telúrica que viene del pueblo y que es transmitido de generación a otra. Se desconoce la fecha en que surgió, pero lo importante, sigue presente hasta la actualidad. Se mantiene porque el pueblo lo ha conservado, pues de lo contrario hubiese desaparecido. (García, comunicación personal, 11 de agosto, 2016).

Conclusiones

A través de la investigación hemos explorado un tema poco abordado, el *llaqta maqta* como manifestación cultural que favorece el sentido de comunidad. Este género musical sigue construyendo una identidad colectiva que se fortalece por la identificación que sienten los residentes chunquinos en Ayacucho, asociando el lugar de origen con el tocar, cantar, escuchar y bailar el *llaqta maqta*.

Los resultados han permitido identificar, a partir del análisis de las entrevistas, cuatro categorías: la evocación de recuerdos vinculados con la vivencia que se conecta a través del *llaqta maqta*, el sentido de pertenencia que genera el *llaqta maqta* en residentes chunquinos, la participación social ligada a la costumbre de los chunquinos y la valoración de la comunidad. Es importante mencionar que

cada categoría incluye subcategorías que plantearon los participantes.

El *llaqta maqta* rememora, en el residente chunguino en Ayacucho, vivencias que han sido experimentadas en el pasado, durante su niñez, juventud o adultez; por lo tanto, el *llaqta maqta* promueve la expresión de emociones y está fuertemente arraigado con las experiencias vividas como miembro de la comunidad de Chungui.

El *llaqta maqta* como costumbre ancestral es dinámico, es una cultura viva que va adquiriendo nuevas formas de expresión en el tiempo. Se sigue manifestando como folklore nativo de Chungui y se convierte para los residentes chunguinos en un medio que contribuye a la unidad, identidad, armonía y la reconciliación con los hechos vividos.

A pesar de que los chunguinos vivieron la violencia por el conflicto armado interno, no opacó la conservación y expresión de sus costumbres, entre ellas el *llaqta maqta*. De modo que este género musical continúa practicándose consecuentemente por los residentes.

Los residentes chunguinos en la ciudad de Ayacucho, demuestran una cohesión social espontánea para compartir sus sentimientos y emociones a través de la práctica de sus costumbres y tradiciones. Así como el *llaqta maqta*, también hay otras formas de manifestaciones culturales como los carnavales, la fiesta patronal en honor a la Virgen del Rosario, entre otras. Estos eventos, favorecen el sentido de comunidad de los residentes chunguinos.

Referencias bibliográficas

- ALBOLEDA, L. (2008). *El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas*. *Revista Scielo*, 26 (1), 69–77. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v26n1/v26n1a08.pdf>
- ARAVEDA, A. (2003). *El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche*. Santiago de Chile, Chile: Fondo Nacional de la Discapacidad.
- ARENAL, C. (2009). *La Comunidad Iberoamericana de Naciones. Laboratorio de Iberoamérica - documentos de trabajo*. Centro de Estudios de Iberoamérica. Madrid: Universidad de Complutense.
- ARONI, (2013). *Sentimiento de Pumpín: música, migración y memoria* (Tesis de Maestría) Universidad Autónoma de México, México.
- BALBUENA, A. (2012). *Sentido de comunidad, bienestar y memoria colectiva en una comunidad rural d la costa norte peruana*. (Tesis de Licenciatura). PUCP, Perú.
- BANG, C. (2012). *Creatividad, prácticas comunitarias de arte y transformación so-*

- cial: una articulación posible*. IV Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología XIX jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/000-072/598.pdf>.
- BERROETA, H., RAMONEDA, A., Y OPASO, L. (2015). Sentido de comunidad, participación y apego de lugar en comunidades desplazadas y no desplazadas post desastres: Chaiten y Constitución. *Universitas Psychologica*, 14 (4), 221-234. Universidad de Valparaíso. Chile. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/13505/12616>.
- CALVACHE, A. (2012). *Revalorización y revitalización de las manifestaciones culturales de la comunidad kichwashayari para el diseño de un producto turístico comunitario, cantón cascales, provincia de Sucumbíos*. (Tesis de Licenciatura). Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.espoche.edu.ec/bitstream/123456789/2173/1/23T0309%20CALVACHE%20ADRIANA.pdf>
- CHICA, A., Y CASTEJÓN, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Alaminos/publication/267711357_Elaboracin_analisis_e_interpretacin_de_encuestas_cuestionarios_y_escalas_de_opinin/links/54706f890cf216f8cfa9f4ea.pdf#page=41
- COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2003). *Informe final*. Lima: CVR
- CUETO, R., ESPINOZA, A., GUILLEN, H., Y SEMINARIO, M. (2016). *Sentido de comunidad como fuente de bienestar en poblaciones socialmente vulnerables de Lima*. (Tesis de Licenciatura). PUCP, Perú.
- DEGREGORI, C. (1984). *Huayno, chicha: el nuevo rostro de la música peruana*. En *Cultura popular* (13/14), pp. 187–193. Editorial Celadec, Lima, Perú.
- GARCÍA, J. Canciones de Chungui. En J. García (2009) *Chungui, historia, economía y cultura viva* (pp.141-154). Lima, Perú: Seferis Ediciones.
- GARCÍA, E., Y HERRERO, H. (2006). *La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario*. Revista Latinoamericana de Psicología, 38 (2), 327–342. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v38n2/v38n2a07.pdf>
- GÓMEZ, R. (2013). *Patrimonio Cultural y Turismo*. Recuperado de http://www.naya.org.ar/turismo_cultural/salta/roque_gomez.htm
- GONZÁLEZ, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala. Recuperado de <http://www.od->

hag.org.gt/pdf/R_INVESTIGACION%20CUALITATIVA.pdf

- GUERRERO, P. (2002). *La cultura: estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- GUTIÉRREZ, A. (2005). *Jardín de la emociones*. Madrid – España: Conservatorio Superior de Música.
- HALBWACHS, M. (2004). *La Memoria Colectiva*. Zaragoza: Edición española, Prensas Universitarias de Zaragoza 1.a edición.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA – INEI (2015). Recuperado de <https://www.google.com.pe/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&es-pv=2&ie=UTF8#q=Poblaci%C3%B3n+total+de+Chungui+seg%C3%BAn+el+INEI+2015>.
- JIMÉNEZ, E. (2015). Chungui: Conflicto armado interno, el cantar y bailar del género llaqta maqta. *Revista Retablo*, 9(62), 16. Perú.
- KRAUSE, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad- cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta – towards a redefinition of the concept community. *Revista de Psicología*, 10 (2), 49–60. Recuperado de <http://www.auroradechile.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/18572/19618>
- LIZANA, M. (2009). *Chungui y viaje a una comunidad andina*. En J. García (2009) *Chungui, historia, economía y cultura viva* (pp. 37–39). Lima, Perú: Seferis Ediciones.
- LIZANA, M. (2016). Chungui, La Mar Ayacucho: biodiversidad, cultura viva, historia. Recuperado de <http://www.chungui.info/chungui/index.php/cultura-viva>.
- MARTÍNEZ J. (2011). Silogismo más que conceptos: Métodos de investigación cualitativa qualitative research methods. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, 1(08), 12. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>
- MAYA, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 187–211. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/50>
- MAYAN, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores. Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa, México.
- MEZA, G. (2009). *Comunidad y Sentido de Comunidad: La intervención del Pro-*

grama Puente en seis familias en situación de extrema pobreza de la Comuna de La Florida. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-meza_g/pdfAmont/cs-meza_g.pdf

- MINISTERIO DE CULTURA ¿Qué es patrimonio cultural? Lima, Perú. Recuperado de <http://www.cultura.gob.pe/sites/default/files/paginternas/tablaarchivos/04/1manualqueespatriimonio.pdf>
- MIRANDA, H. (2009). Chungui espíritu productivo de sus habitantes. En J. García (2009) *Chungui, historia, economía y cultura viva* (pp. 309). Lima, Perú: Seferis Ediciones.
- MIRANDA, T. (2009). La economía y sus expresiones. En J. García (2009) *Chungui, historia, economía y cultura viva* (pp. 225). Lima, Perú: Seferis Ediciones.
- MONTERO, M. (2006). *Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria. 1ª Ed.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- MONTERO, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Introducci%C3%B3n%20a%20la%20psicolog%C3%ADa%20comunitaria.%20Desarrollo,%20conceptos%20y%20procesos.pdf>.
- PALOMINO, A. (1961). Datos sobre la creación oficial del distrito de Chungui. En J. García (2009) *Chungui, historia, economía y cultura viva* (pp.57–60). Lima, Perú: Seferis Ediciones.
- PAREDES, R. (2009). La elaboración del chuño. En J. García (2009) *Chungui, historia, economía y cultura viva* (pp. 300). Lima, Perú: Seferis Ediciones.
- QUINTANA, A., Y MONTGOMERY, W. (2006). Metodología de Investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 67-68). UNMSM. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>.
- RAFFMANN D. (1993). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. En revista Scielo (2010) 33 (6), pp. 55.
- RAMOS, I., HOLGADO, V., RAMOS, I., Y MAYA-JARIEGO, I. (2014). El clima organizativo y el sentido de comunidad en la implicación comunitaria de las agrupaciones de las artes escénica. *Apuntes de Psicología*, 32 (2), 107–117, España. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/502/396>

- SANCHEZ, E. (2001). Community social psychology: rethinking the discipline from the community standpoint. *Revista de Psicología*, 10(2), 127–141. Recuperado de <http://www.auroradechile.uchile.cl/index.php/RDP/issue/view/1702>
- SÁNCHEZ, E. (2001). La psicología social comunitaria: repensando la disciplina desde la comunidad. *Revista de psicología*, 10(2), 127–141.
- SEMINARIO, M. (2014). Sentido de comunidad, participación comunitaria y valores en líderes/as comunitarios/as en contextos y vulnerabilidad social. (Tesis de Licenciatura). PUCP, Lima, Perú.
- SUÁREZ, D. (2009) *Ayacucho: análisis de situación en población*. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.unfpa.org.pe/publicaciones/publicacionesperu/UNFPA-CIES-ASP-Ayacucho.pdf>
- TÁVARA, M. (2012). *Sentido de comunidad en un contexto de violencia comunitaria*. (Tesis de Maestría). PUCP, Lima, Perú. Recuperada de repositorio digital de tesis PUCP.
- ZAPATA, W. Y MAYA, S. (2014) Música y emoción. Trabajo de grado para optar el título de Psicólogo. Universidad de Antioquia. Colombia (pp. 35).

EJE TEMÁTICO 11: MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y CULTURA DE PAZ

LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y LAS REDES SOCIALES EN LA CULTURA DIGITAL

Carlos Miguel Laurente Cárdenas

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
e Instituto Superior CERTUS (Perú)
claurentec@certus.edu.pe

Resumen

La libertad es una idea relevante dentro de toda sociedad practicante de la democracia y más aún si esta es fortalecida por la libertad de pensamiento y expresión, tal como lo afirma la Convención Americana de Derechos Humanos (1969), la cual menciona que toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y de expresión. Este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística. Asimismo, nuestra Constitución Política (1993) menciona en el artículo 2, numeral 4, que la libertad de expresión, opinión y difusión del pensamiento son derechos fundamentales de la persona; a través de cualquier medio de comunicación social, sin previa autorización, censura, o impedimento alguno, bajo las responsabilidades de ley.

Cabe mencionar que actualmente la libertad de expresión dentro de la cultura digital, en la cual interactuamos cada vez más a través de las distintas redes sociales, se ha acrecentado a tal punto que cualquier opinión puede expresarse en estos entornos, ya sea un elogio, un improperio, un insulto, una expresión de burla, un comentario racista, una falacia, una información falsa, entre otros. Ante ello, es

necesario preguntarse: ¿Tenemos derecho a publicar cualquier opinión que se nos antoje dentro de las redes sociales? ¿Somos libres de expresar lo que queramos? Por supuesto que tenemos derecho de expresarnos libremente; sin embargo, la libertad de expresión no puede vulnerar el derecho al honor que tenemos como persona, el derecho a la intimidad personal y familiar. Ante esto, la Constitución Política (1993) en el artículo 1, menciona que la defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y del Estado.

Por tal razón, antes de realizar publicaciones y expresarnos en las redes sociales, debemos ser cuidadosos y conocedores de nuestros derechos y deberes. Si bien la libertad de expresión es un derecho que nos permite manifestar nuestros pensamientos, ideas y opiniones con total libertad, esta no debe promover el insulto, la vejación o comentarios que trastocan el honor y dignidad que como seres humanos tenemos, sino por el contrario promover una cultura de paz y democracia social.

Palabras clave: libertad, opinión, cultura digital, redes sociales.

Introducción

A lo largo de los tiempos, cada una de las sociedades ha adoptado diversas medidas con el fin de promover el orden y proteger a los ciudadanos que viven en ellas. Si bien las sociedades siguen avanzando en la construcción de comunidades más ordenadas, sólidas y democráticas, el otorgamiento de derechos que posee cada persona desde su nacimiento ha sido una de las propuestas que más ha ayudado en el establecimiento de sociedades democráticas. Es por ello, que cada persona nace con múltiples derechos, como el derecho a la vida, a la nacionalidad, a la identidad personal, al respeto de su dignidad como persona, a la no discriminación, a la libertad de opinión y pensamiento, entre otros. Cada uno de estos derechos son considerados fundamentales en el fortalecimiento de las sociedades. Vivir en una sociedad en donde tienen como cultura el respeto a cada uno de los derechos que posee una persona, es muestra de que esta ha trabajado en sinfonía con los valores éticos y la moral de los ciudadanos. Claro está que para que estos derechos estén posicionados en el sitio donde se encuentran en la actualidad han tenido que transcurrir múltiples conflictos, desavenencias, inconformidades y, sobre todo, muchos años de espera para que exista un consenso respecto a los derechos que hoy son considerados como fundamentales (Bernal, 2007).

En la actualidad, cada uno de estos derechos sigue vigente, inclusive estos derechos han sido universalizados y plasmados en acuerdos internacionales como “La Declaración Universal de Derechos Humanos” firmada el 10 de diciembre de 1948 o “La Convención Americana de Derechos Humanos” (1969), los cuales respaldan los derechos anteriormente mencionados. Sin embargo, a lo largo de los

años ha existido un derecho que está envuelto en diversas posiciones de inconformidad, a tal punto que en la actualidad no existe un consenso definitivo respecto a los matices que abarca este derecho. Las opiniones, reflexiones y el libre pensar han sido fundamentales para el fortalecimiento del pensamiento crítico y el desarrollo del conocimiento en la sociedad. Asimismo, la libertad de opinión y pensamiento ha generado que tengamos las leyes, normas y derechos que poseemos en la actualidad, es decir, este derecho ha sido ejecutado de manera transversal en cada una de las sociedades donde los principios democráticos se han establecido. Por otro lado, una sociedad democrática también es respetuosa de la dignidad de la persona humana; ya que, es el ciudadano la razón por el cual los derechos se ejecutan (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2007).

Hoy en día, nos encontramos en la denominada era digital, cuando las tecnologías de información y comunicación permiten tener acceso masivo a grandes cantidades de datos e información de cualquier tema que quisiéramos indagar. Una persona, según La Declaración Universal de Derechos Humanos, tiene el derecho de investigar lo que desee; así como, difundir las opiniones y pensamientos a los que llegue a causa de las investigaciones que realice. Dentro de nuestra cultura digital, la difusión de opiniones se hace en gran medida a través de las redes sociales, las cuales se comportan como una colosal plataforma en donde cada uno de los usuarios puede verter sus comentarios y réplicas a los comentarios que otros realizan hacia los propios.

Hay que tener en cuenta que Internet se ha convertido en las últimas décadas en el medio fundamental para que la ciudadanía ejerza su libertad de expresión y pensamiento, esto a razón de que ha permitido que las personas que cuenten con acceso puedan expresar sus ideas ante millones de usuarios. Es claro, entonces, que las redes sociales no solamente difunden mensajes, sino que tienen lo que se acostumbra llamar poder de convocatoria. En términos más sencillos y precisos, se podría afirmar que en la actualidad el poder de convocatoria de las redes sociales es análogo a la función conativa del lenguaje, en donde el mensaje se centra en el receptor, intentado persuadir a que piense o actúe como desea el emisor; claro está, a través de las redes se puede llamar o no la atención de los receptores ya que el mensaje no se limita a un público específico, sino que es abierto a cada uno de los usuarios de la red social. Cualquier mensaje publicado en alguna red social tiene la capacidad de convertirse en iniciador de alguna acción o acciones: reproduciendo un mensaje de manera más o menos multiplicada; retuiteando, como lo hacen los usuarios de Twitter; compartiendo, como lo hacen los usuarios de Facebook; o en su defecto, reproduciéndose en las distintas redes sociales que alguna persona posea (Cotino, 2011).

Hay que tener presente que la libertad de expresión tiene ciertas restricciones, como la publicada en la Asamblea Constituyente Francesa en 1789, la cual men-

ciona que cada persona es libre de opinar y también es responsable de los abusos que acarrea hacer efectivo esta libertad. Asimismo, la Declaración Universal de Derechos Humanos menciona que las libertades que goza una persona estarán sujetas a limitaciones exigidas por la ley, es aquí donde se establece un principio muy conocido que menciona que los derechos de una persona terminan donde empiezan los de otro (García, 2011).

El poder de la información y las redes: caso de la niña Frida Sofía

Si bien es cierto que estar informado es de suma importancia en la actualidad, también es fundamental que la información sea verdadera o que las fuentes que la reproducen sean confiables; porque, cualquier información que se reproduzca en las redes o en medios de comunicación, puede convertirse en un conato de acciones extra comunicativas como movilizaciones, huelgas, altercados, entre otros. Un rumor o un *fake new* hecho tendencia en las redes es capaz de generar caos y pánico social. Un claro ejemplo de bulo mediático incentivado por las redes sociales y medios de comunicación, y que en su momento se convirtió en tendencia nacional, fue lo acontecido en México, específicamente en el terremoto registrado del 19 de setiembre de 2017 y que tuvo una magnitud de 7.1 en la escala de Richter. Dos días después de registrado el hecho, el diario El Universal presentó como titular en su sitio web la frase que decía “La esperanza de Rébsamen se llama Frida”, haciendo alusión directa a una niña de entre 8 a 12 años que supuestamente se encontraba atrapada entre los escombros del colegio que había sido derribado por el terremoto. Esta información llevó a que miles de personas se movilizan e hicieran cadenas de oración y vigias; así, el *hashtag* *FridaSofía* rápidamente se volvió tendencia, siendo reproducido por miles de personas en tan solo unos minutos. Esta información o rumor mediático tuvo tal poder de acogida que en todo un país no había otro tema de qué hablar, sino de la pobre sobreviviente. Sin embargo, días posteriores esta información fue perdiendo fuerza, para luego ser desmentida, ya que la niña no estaba entre los escombros del colegio afectado y nunca iba a estar pues la famosa Frida Sofía nunca existió (Moreno, 2017).

La Marina de Guerra de México, a través de un almirante responsable de las operaciones de rescate en el colegio, salió al frente y tuvo que desmentir tajantemente la historia de Frida Sofía. Lo mismo hicieron las maestras, quienes explicaron que en la institución educativa no había ninguna alumna con tal nombre y que todas las llamadas Sofía ya estaban localizadas. Más tarde trascendió que el rescatista, que supuestamente habría localizado a la niña pocas horas después del terremoto, la había bautizado así para dirigirse a ella. Es decir, un comentario o rumor que alguien había lanzado, a través de los medios y las redes sociales logró poner en alarma a toda una nación (Mur, 2017).

Si bien lo acontecido en México no afectó de manera directa a la dignidad de las personas, sí afectó la honorabilidad y confiabilidad de los medios que publicaron la noticia y puso en evidencia, una vez más, el poder de influencia que tienen las redes sociales en la difusión de noticias, sean estas verdaderas o falsas.

Internet no descansa y no olvida: caso del cineasta James Gunn

Hay que tener en cuenta que en la actualidad Internet se ha convertido en una especie de fuente inagotable de datos e información que no descansa y sobre todo no olvida. Internet no toma vacaciones, si bien en la revolución industrial a mediados del siglo XVIII, las máquinas tenían un sistema de encendido y apagado que las hacía manipulables para la producción en la compañía, hoy en día los sistemas no cuentan con un botón de apagado; es decir, están atentos a las acciones que realiza el hombre a cualquier momento del día o de la noche. Es sabido que cada acción u operación que realiza una persona en la web deja un rastro digital imborrable el cual trasciende más allá de los dispositivos, redes o entornos virtuales utilizados. Al navegar, *clickear*, compartir, publicar o *twittear*, una huella digital queda impregnada en la web y por más que se quiera borrar dicho rastro, este ya ha sido procesado y compartido con el objetivo de crear un perfil del usuario que será reflejado en la publicidad que recibe cada persona en sus redes o cuentas virtuales. Un claro ejemplo en donde se evidencia el atributo que tiene Internet de no olvidar, es lo acontecido en junio de 2018 en Estados Unidos, con una de las personas más influyentes dentro de la industria del séptimo arte, más específicamente en Hollywood. James Gunn, director de las taquilleras películas Guardianes de la Galaxia parte uno y parte dos, fue despedido por la compañía cinematográfica Disney, una de las más grandes a nivel mundial. Esto sucedió al ponerse al descubierto algunos *tuits* en donde hace declaraciones ofensivas respecto a temas como violación y pedofilia, el cual el cineasta había publicado en su cuenta de Twitter entre los años 2009 y 2011. Muy probablemente Gunn ya se habría olvidado de la existencia de estos mensajes; sin embargo, Internet no olvida y a pesar de que el cineasta emitía su posición en torno a estos temas, el contenido expresado en estos mensajes no cayó bien ante la opinión pública, que hoy en día dentro de nuestra cultura digital está ejerciendo la labor de juez. Como era de esperarse, la casa cinematográfica Disney emitió un escueto comunicado en el cual calificaba las declaraciones de Gunn como indefendibles e inconsistentes con los valores que ellos promueven, por tal razón anunciaban la disolución de la relación profesional que los unía con el director de Guardianes de la Galaxia

Cabe mencionar que luego de revelarse los *tuits*, el cineasta estadounidense hizo su descargo a través de un comunicado, en el cual menciona que las palabras vertidas una década atrás fueron un desafortunado intento de ser provocador y

así captar la atención de los demás. Asimismo, menciona que estas palabras no reflejan la persona que es en la actualidad, ofrece disculpas y se compromete a ser mucho más considerado en las declaraciones públicas que haga a partir de ese momento. Sin embargo, a pesar de mostrarse arrepentido, la opinión pública ya había juzgado a Gunn. Dentro de cualquier estrato social, la idea de congraciarse con conceptos que van en contra de valores y principios morales que posee el ser humano puede desencadenar conflicto de opiniones y por ende conflicto social, a pesar de que cada persona cuente con el respaldo del derecho a la libertad de expresión (El Comercio, 2018).

Respecto a lo mencionado, es importante entender que dentro de la cultura digital en la cual nos desenvolvemos en la actualidad, la Internet y las redes sociales no descansan; por tal razón, no debe pensarse que cada acción o comentario expresado en la web pasará desapercibido y más aún si esta opinión es controversial y va en contra de principios morales que la sociedad ha establecido. Por tanto, si se cree que amparados en el derecho de libertad de expresión se pueden emitir comentarios u opiniones que desencadenan un conflicto social, entonces habrá que asumir las consecuencias que aquellos acarreen.

Humor negro causante de una dimisión: caso de Guillermo Zapata, concejal madrileño

Si bien es cierto, en los dos casos anteriormente presentados, los comentarios u opiniones vertidos en los diversos medios de comunicación no hacen alusión a algún receptor específico, sino más bien se mantuvieron expuestos a la comunidad en general. Sin embargo, ¿qué pasa cuando se usa de la libertad de expresión y se agrede a una comunidad en particular? Hay que tener en cuenta que toda agresión expresada a través de cualquier medio, está vulnerando un derecho elemental que tiene cada persona, el cual es el derecho a su dignidad como ser humano. Ante esto es importante recalcar que un derecho no puede ir en contra de otro, sino más bien deberían ir en sintonía para la formación de sociedades democráticas y fortaleciendo la cultura de paz entre comunidades (Bernal 2012).

Un caso de agresión directa hacia una comunidad y hacia un grupo de personas fue lo publicado por el concejal madrileño Guillermo Zapata dentro de su cuenta de Twitter, en el cual hacía referencia a comentarios antisemitas y realizaba bromas respecto a las víctimas del terrorismo. Estos *tuits* desencadenaron polémica hace algunos años en la red social y, entre ellos, se leen comentarios como: “¿Cómo meterías a cinco millones de judíos en un 600? En el cenicero”. Por lo acontecido, el concejal se ganó la consideración de “antisemita” y han llevado a políticos y ciudadanos a pedir su dimisión, además de un pedido de veinte meses de prisión por los comentarios vertidos (Saiz ,2015).

Estas palabras, escritas en Twitter en 2011 por el concejal de Ahora Madrid, fueron revelados en el año 2015 y levantaron un aluvión de críticas en la red social. Zapata, que sería nombrado concejal de Cultura por la alcaldesa Manuela Carmena, al notar que estos comentarios fueron descubiertos se apresuró a pedir disculpas, aduciendo que algunos de estos chistes vertidos en su *Timeline* (archivo de *tuits*) ha producido enfado y pide disculpas ante esta situación. Asimismo, manifiesta que el holocausto le parece deplorable y terrible. Añade que no es lo mismo un *tuit* realizado por una persona anónima que la expresión de un representante público. Pocos días después de revelados los polémicos comentarios y, a pesar de asegurar que no había ningún problema con las afirmaciones publicadas, Zapata borró los *tuits* polémicos, bloqueó su perfil y terminó por cerrarlo (Reyes, 2015).

Este caso muestra, una vez más, que la libertad de expresar lo que mejor nos parezca, no siempre es el mejor camino para establecer una cultura de paz. La libertad de opinión debe manifestarse con responsabilidad y, sobre todo, con respeto a aquellas personas que pueden verse involucradas u ofendidas con lo que se pueda publicar en cada uno de los medios de comunicación. Un derecho no puede manifestarse por encima de otro.

Conclusiones

Estamos dentro de una cultura digital, en consecuencia, cada vez las sociedades se desenvuelven de manera más natural y las acciones de adquirir, publicar, reproducir y compartir información de cualquier índole son muestras de una sociedad globalizada. Si bien es cierto, Internet, por intermedio de las redes sociales se ha convertido en un medio de comunicación social especial y único que posibilita el ejercicio abierto, plural y democrático del derecho a la libertad de expresión. Sin embargo, es importante recalcar que el derecho de expresarse libremente no debe traducirse en un ejercicio abusivo de este derecho, una persona no puede usar la libertad de expresión y vulnerar los derechos de terceros o de la sociedad.

La libertad de expresión, incluso cuando se ejerce a través de Internet, no constituye un derecho absoluto e ilimitado, sino que debería ser objeto de ciertas restricciones que deberán definirse con precisión. Por tal razón, es necesario que cada usuario en las redes sociales haga uso responsable de su libertad de opinión, porque esto es considerado un deber ético y moral, especialmente cuando los contenidos son de carácter informativo, controversial o involucran a otras personas. La autorregulación parte de una formación ética y es la forma más eficiente en el que una sociedad protege su libertad de expresión. Según los organismos internacionales y diversos expertos, la red debe regularse sola y los usuarios son los que tienen la responsabilidad de decidir qué quieren y qué no quieren decir.

Cada persona tiene derecho a expresar sus comentarios y opiniones de manera libre, siempre y cuando lo que expresamos no colisione con otros derechos igualmente protegidos. Es decir, la libertad de expresión será un derecho fundamental en todo ciudadano siempre que no se vulnere el derecho a la dignidad como ser humano, al honor, a la intimidad personal y familiar, caer en la agresión o el insulto desprestigia el uso correcto de la libertad de expresión. Hay que tener en cuenta que antes de publicar contenidos en las redes sociales debemos ser cuidadosos en el cumplimiento de nuestros derechos y deberes. Pues, si bien el derecho de expresarnos con libertad nos legitima para manifestar nuestros pensamientos, ideas y opiniones, no abarca un derecho al insulto o al desprestigio, ni nos ampara para efectuar comentarios lesivos o vejatorios sobre otros. Promover una cultura de paz es entender bien que los derechos de una persona terminan cuando empieza el derecho de los demás.

Referencias bibliográficas

- BERNAL, C. (2007). *El principio de proporcionalidad y los derechos fundamentales*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales: Madrid.
- BERNAL, E. (2012). La Protección Jurídica a la Propiedad Literaria y Artística en Internet: Modelo Francés, Leyes Hadopi. *La Propiedad Inmaterial*, No. 16, p. 327. Recuperado de <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/propin/article/view/3274/2923>
- COTINO, L. (2011). *Libertades de expresión e información en Internet y las redes sociales: ejercicio, amenazas y garantías*. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.derechotics.com/congresos/2010libertades-y-20/e-libro-elibertades-> .
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. (2007). *Informe Anual de la Relatoría para la Libertad de Expresión 2005. Capítulo V: Las manifestaciones públicas como ejercicio de la libertad de expresión y la libertad de reunión*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/expresion/showarticle.asp?artID=662&IID=2>
- CONVENCIÓN AMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. (1969). *Pacto de San José de Costa Rica*. Recuperado de http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyensenanza/pdf_biblioteca/Pacto%20de%20San%20Jos%C3%A9%20de%20Costa%20Rica.pdf
- GARCÍA POSADA, J. (9 de agosto de 2011). Carácter ético de la libertad y libertad de expresión. Comunicación personal. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/internacional/2022/431455501132/rescate-frida-terremoto-mexico.html>

- MORENO, T. (21 de setiembre de 2017). Rescatista llamó “Frida” a menor para poder comunicarse con ella. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/menor-no-se-llama-frida-sofia-y-causa-confusion>
- MUR, R. (22 de setiembre de 2017). El rescate imposible de una niña que nunca existió en México. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/internacional/20170922/431455501132/rescate-frida-terremoto-mexico.html>
- REDACCIÓN E.C (20 de julio 2018). James Gunn: los tuits por los que fue despedido de “Guardianes de la galaxia 3”. *El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/luces/cine/james-gunn-tuits-despedido-guardianes-galaxia-3-noticia-538223>
- REPÚBLICA DE PERÚ. (1993) *Constitución Política del Perú*. Recuperado de <http://www4.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf>
- REYES, R. (26 de junio de 2015). La Fiscalía pide se cite a Zapata como imputado por sus Tuits. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2015/06/24/madrid/1435147748_596810.html
- SAIS, S. (16 de junio de 2015). Por las redes muere el pez. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/enredados/2015/06/16/557fd594ca4741094d8b4570.html>

CULTURA DE PAZ, VIOLENCIA Y EDUCACIÓN
(Teorías, metodologías, experiencias y propuestas) Vol. 2

Se terminó de editar en diciembre de 2020 en el
estudio gráfico de **Producciones Estratégicas - pres**

Urb. María Parado de Bellido Mz. K-13
Ayacucho - Perú

**INSTITUCIONES NO UNIVERSITARIAS
CON PONENCIAS Y PARTICIPARON
EN LOS CONVERSATORIOS**

- Iniciativa Ciudadana (Ayacucho)
- Centro Loyola Ayacucho
- Movimiento Manuela Ramos (Ayacucho)
- Centro Cultural Tenería Ñawi (Ayacucho)
- PARWA, Instituto de Investigación y Desarrollo Andino (Ayacucho)
- TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas (Ayacucho)
- Institución Educativa San Ramón (Ayacucho)
- Escuela de Bellas Artes (Ayacucho)
- Asociación de Escritores de Ayacucho (AEDA)
- QANTU, Asociación Quechua de Letras y Artes Ayacucho-Chanka
- Academia Mayor de la Lengua Quechua, filial Ayacucho
- Asociación Kallpa (Ayacucho)
- Colegio de Antropólogos de Lima
- Lluvia Editores (Lima)
- Asociación Cultural Latinoamericana Pacarina del Sur (Lima)
- PRATEC, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Lima).

En el Volumen 2 del libro del **VIII Congreso Internacional del Foro Global de Coeducación y Cultura de Paz**, se aborda preferentemente sobre la construcción de la cultura de paz desde la Universidad (un importante tema todavía poco trabajado); sobre la dimensión cultural de la construcción de la paz; sobre la construcción de la cultura de paz desde las distintas expresiones del arte (destacan experiencias en las instituciones educativas del nivel básico en Perú y Chile) y sobre los aportes de la cultura andina y otros pueblos originarios a la cultura de paz. En estas últimas ponencias se insinúan la necesidad de una “ecología de saberes” en la universidad con un diálogo entre los saberes ancestrales y la ciencia convencional, en los términos propuestos por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos. En estas investigaciones se encuentran reflexiones y aproximaciones con diversos soportes teóricos de importantes estudiosos de temas educativos y culturales. En este Volumen destacan como ponentes profesores, ex docentes y estudiosos de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga y de otras universidades del Perú, Chile y México.



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

