

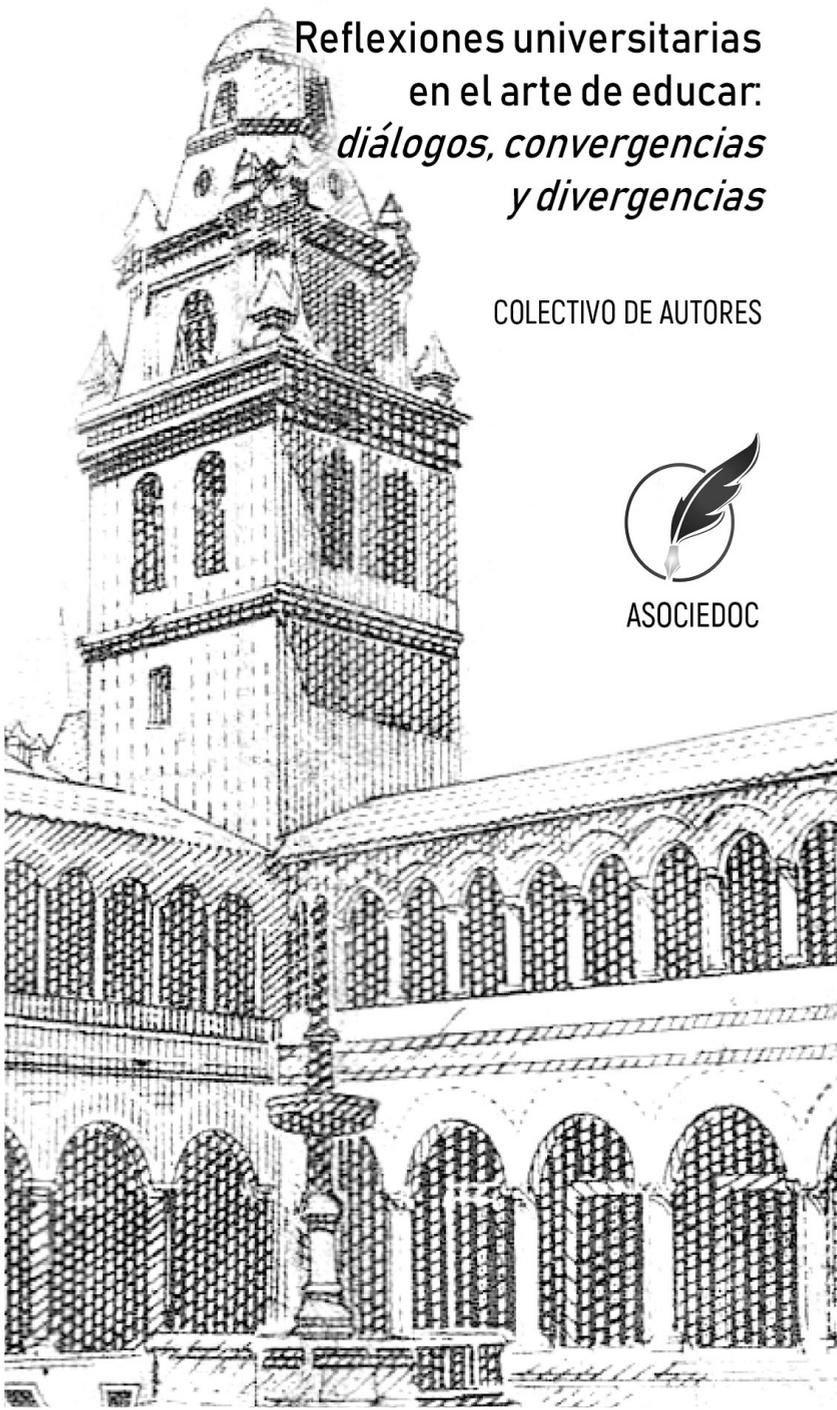


Reflexiones universitarias  
en el arte de educar:  
*diálogos, convergencias  
y divergencias*

COLECTIVO DE AUTORES



ASOCIEDOC



Reflexiones universitarias  
en el arte de educar:  
*diálogos, convergencias  
y divergencias*

COLECTIVO DE AUTORES



ASOCIEDOC

# Reflexiones universitarias en el arte de educar: *diálogos, convergencias y divergencias*

*Vol. VII*

"400 años de Universidad"

ASOCIEDOC  
Asociación Científica de Doctores Charcas



Ivonne Ramírez (Coord.)  
Mary Flores Barrón  
Cuadros Virginia  
Nataly Gantier  
Bernarda Méndez Roca  
Marcelo Poveda

Derechos exclusivos de edición reservados

DL: 3-1-200-11P.O.  
ISBN: 978-99954-2-166-3  
Edición: Javier Calvo Vásquez  
Diseño de Tapa: DRM  
Año, 2024  
Sucre - Bolivia

Maquetación: Gustavo R. Moya Torres +591 76 111 200  
Impreso en IMPRENTA RESAMANO +591 744 52 703  
Sucre - Bolivia

## ACERCA DE LOS AUTORES

### **Carmen Gloria del Rosario Aguilar Solar**

Lic en Fisioterapeuta Kinesióloga Universidad Mayor de San Andrés UMSA, Maestría en en Kinesiología Traumatológica y Deportiva Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca UMRPSFXCH, Diplomado en Educación Superior UMSS, Diplomado en Tutoría para la Investigación en Salud UMSS, Diplomado en TICs UMSS, Diploma de Especialista en Alta Gerencia Universidad de Cantabria - España, Docente Certificada en Esferokinesis - Centro de Investigaciones y Técnicas de Lenguajes Corporales CIEC - Buenos Aires, Argentina, Representante para Bolivia de Académicas Sin Fronteras, Ex Coordinadora de la Carrera de Fisioterapia y Kinesiología UMSS 2012 - 2014 por Concurso de Méritos, Docente Titular Carrera de Fisioterapia y Kinesiología UMSS, culminado Diplomado en Neurociencia UMRPSFXCH, Gerente Propietaria Centro de Fisioterapia y Kinesiología ELEMENTAL - ESFEROKINESIS BOLIVIA, Práctica Profesional privada y hospitalaria 35 años. Expositora Nacional e internacionalmente.

### **René Arenas Martínez**

Padre de familia de dos hijas maravillosas, casado hace 23 años, me gusta el fútbol, pescar, nacido en la chura Tarija, Ingeniero Agrónomo de profesión, docente de posgrado, desempeñó cargos de Director DICYT, Director de Posgrado en la UAJMS, Coordinador Programa de Doctorado en Ciencias y mi formación posgradual contempla; "Maestría en Ciencias de la Educación Superior", y Doctorado en "Formación e Investigación en Medio Ambiente, en el contexto Iberoamericano". Universidad de Sevilla – España. Actualmente iniciando un camino desconocido como es el estudio de la complejidad y no sé a dónde llegaré.arenastja@gmail.com

### **Javier Calvo Vásquez**

Comunicador social, diplomado en Educación Superior, con varios estudios en metodologías de la investigación realizados en el Programa de Investigación Estratégica de Bolivia (PIEB) y en distintas entidades de educación superior. Autor de varios artículos de investigación, publicados en revistas de Sucre. Autor del libro "Catálogo Bibliográfico y Hemorográfico de la Universidad de San Francisco Xavier. (2023). Autor de la investigación "La Universidad de San Francisco durante el siglo XX. Estudio crítico y desapasionado sobre la construcción del pensamiento universitario" (2022 - 2023). Ejerce la profesión de comunicador de la Universidad de San Francisco Xavier y periodista independiente desde 1997. Es responsable de la Oficina de Publicaciones de la Universidad de San Francisco Xavier. jcvasquez010170@gmail.com

### **Gastón Clint Corrales Dorado.**

Abogado y Fiscal de Materia del Estado Plurinacional de Bolivia. Tiene un doctorado en Derecho, una Maestría en Derecho Público y Privado, un Diplomado en Derecho Procesal Penal con mención en la Ley 1173 y es Licenciado en Derecho por la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. Es master en Derecho Agrario por la Universidad Andina "Simón Bolívar". Cuenta con Diplomado en Derecho Procesal y Oralidad y Diplomado en Ciencias Penales por la Universidad del Valle de Bolivia, y un Diplomado en Ciencias Civiles por la Universidad de La Habana. Es Docente de la Escuela de Fiscales del Estado Plurinacional de Bolivia.

### **Virginia del Rosario Cuadros Rivera**

Kinesióloga y Fisioterapeuta. Docente emérita de la Universidad San Francisco Xavier. Diplomada en Educación, Sistema Tutorial y Gestión Universitaria. M.Sc. En Educación Superior. Doctora en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas. Miembro fundador de la Asociación Científica de Doctores Charcas.

### **Justo Cuño Bonito**

Académico de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Licenciatura en Filosofía y Letras, Geografía e Historia por la Universidad de Alcalá de Henares, Madrid. Doctor en Historia de América (Universidad Pablo de Olavide, España). Postdoctorado en Ciencias de la Educación (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia). Director del Departamento de Geografía, Historia Y Filosofía, Universidad Pablo de Olavide. Director de El Colegio América, Universidad Pablo de Olavide. Integrante del Grupo de Investigación HISULA (Historia, Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia). jcbon@upo.es

### **Antonio Enrique Durán Pacheco**

Profesor universitario, apasionado por las Metodologías de la Investigación. Lic. en Ciencias de la Comunicación, con posgrados en Derechos Humanos (IRW- U. Lund-IIDH), Memoria Histórica y Cultura de Paz (INWÈNT-IIDH), Investigación y Tutoría (U-PIEB y CEPI), Comunicación Estratégica (UASB), Géneros Periodísticos (UMRPSFCH), candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas (UASB). Es Director General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central-Sucre). Se ha desempeñado como: Director de Investigación del Observatorio de Derechos, Secretario General de la Universidad Andina Simón Bolívar, Representante Departamental a.i. de la Defensoría del Pueblo, Secretario General del Consejo de la Magistratura de Bolivia, Investigador para el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia-PIEB y consultor de diversas agencias de cooperación internacional.

Investigaciones publicadas en formato libro: "Promoción Turística: Una llave para el desarrollo de Chuquisaca", "Aproximación a las estructuras de organizaciones de pueblos indígenas y sus derechos en Chuquisaca", "Cosmovisiones y Desarrollos", "Educación, Salud y Justicia, desde la perspectiva intercultural". Ha sido coordinador y Editor de las siguientes revistas académicas: "Observando" del Observatorio de Derechos, "Autonomías y Derechos Humanos" (OD y la Universidad de Barcelona), "Investigaciones universitarias en Derechos Humanos" (OD, ONG Realidades y USFXCH) y "Cumbre Nacional de Juventudes" (OXFAM-Quebec)

### **Mary Flores Barrón de González**

Profesora de Estado en "Filosofía Psicología y Gramática" otorgado por la Escuela Nacional de Maestros Mariscal Sucre. "Licenciada en Educación. Mención Formación Docente" Universidad Católica Boliviana. "Máster en Educación Superior". "Doctora en Ciencias de la Educación" UMRPSFXCH. Fue docente de Historia de la Filosofía en la Carrera de Filosofía de la Escuela Nacional de Maestros Mariscal Sucre; Docente titular de Epistemología en las Carreras de Psicología y Pedagogía; Coordinadora Académica y Directora de Posgrado del Centro de Estudios de Postgrado "CEPI" de la UMRPSFXCH. Fue distinguida por el Honorable Concejo Municipal de la sección Capital con la condecoración "Heroína Juana Azurduy de Padilla en el grado de Honor Cívico". Recibió la distinción a la "Excelencia Académica" otorgado por el Centro de Estudiantes de Psicología de la UMRPSFXCH. Fue distinguida con el "Libro de Oro" por el Club del Libro Jaime Mendoza. En la actualidad es docente consultora de postgrado en diferentes universidades públicas y privadas del país y miembro de la "Asociación Científica de Doctores Charcas" "ASOCIEDOC" como Secretaria General de la misma.

### **Manuel Fernández Cruz**

Catedrático de la Universidad de Granada, adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Su investigación está centrada en la Formación y el Desarrollo Profesional Docente. Es Investigador Principal del Grupo de Investigación ProfesioLab (SEJ059) con el que ha dirigido 16 proyectos de investigación financiados en convocatorias públicas competitivas, 6 de ellos en convocatorias internacionales. Los resultados de investigación le han permitido participar en numerosas publicaciones (70 artículos en revistas indexadas) que cuentan con más de diez mil citas (ih 39 / i10 101). Cuenta con cinco tramos de investigación concedidos por la CNEAI. Ha sido Vicedecano de Prácticum y Calidad de Enseñanza, Coordinador de la Titulación de Pedagogía, Secretario y Director de Departamento, Coordinador de Doctorado Interuniversitario, Coordinador de Postgrados de perfeccionamiento docente para profesorado universitario y Coordinador General del consorcio internacional MUNDUSFOR Erasmus Mundus que imparte el Máster en Formación de Profesionales de la Formación. [manuelfernandezcruz@ugr.es](mailto:manuelfernandezcruz@ugr.es)

### **Wilma Forest Herrera**

Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicología por la Universidad Católica San Pablo, M.Sc. en Educación Superior por la UAGRM y Especialista en Desarrollo Curricular por la UNED. Doctora en Educación por la UMRPSFXCH. Es docente a tiempo completo de la UAGRM en Investigación, Currículo y Ética en Psicología. Ha publicado dos libros sobre Diseño curricular en Educación Superior. Investiga y publica en temas de calidad educativa.

Ha recibido numerosas distinciones por su trabajo investigativo en la UAGRM, como ser Certificado de Excelencia. Primer lugar en la categoría investigación científica (DICIT) con el tema: La evaluación de los Aprendizajes desde la óptica de los Principios Educativos, en las VII Jornadas Científicas de la Facultad de Humanidades 2023, Premio de Investigación: Segundo lugar por Investigación del ambiente ético de la Facultad de Humanidades, 2018. Primer lugar de la Facultad de Ciencias Económicas y Financieras: Las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con desempeño académico destacado. Noviembre del 2013. Reconocimiento por la investigación La gestión del capital intelectual en las universidades. Estudio de caso: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno de Bolivia. Co autora. Investigación realizada interdisciplinariamente con universidades de México, Cuba y España.

Ha recibido la Distinción al mérito profesional por la Federación de profesionales de Santa Cruz, 2019 y Distinción por su producción literaria, por la Federación Universitaria de Profesores de la UAGRM 2023. correo electrónico: [wilmaforest@gmail.com](mailto:wilmaforest@gmail.com)

### **Nataly Alicia Gantier Limiñani.**

Pedagoga y docente de postgrado en la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca y otras universidades públicas y privadas. "Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación por la misma universidad. Master en Neurociencias y Educación, Especialista en Neurodiversidad, Diplomado en Neuroeducación por la Universidad Católica Boliviana de San Pablo y Diplomada en Neuropsicología de los trastornos de aprendizaje por la Universidad de San Andrés". Fue responsable académica de programas posgraduales de maestría y doctorado de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca y pedagoga de la Escuela de Fiscales del Estado Plurinacional de Bolivia. Actualmente es vicepresidente de la Asociación Científica de Doctores Charcas en Bolivia, neuropedagoga, consultora docente de posgrado e investigadora educativa.

### **Pascual Ángel Gargiulo**

Médico. Dr. en Medicina (PhD). Médico Legista. Especialista en Psiquiatría. Ha recibido becas del Ministerio de Salud Pública de la Nación Argentina, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de la South American Brain Research Organization (SABRO-IBRO), de la Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), de la Fundación Volkswagen (Alemania), del Sistema Intercampus (España) y de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo (AECID). Profesor Titular de Psicopatología (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Católica Argentina), Profesor Adjunto Efectivo de Farmacología, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Cuyo) e Investigador Independiente en el CONICET. Investigador visitante en la Universidad de Konstanz, Alemania. Profesor en el Doctorado en Neurociencias Clínicas y Experimentales organizado por las Universidad Andina Simón Bolívar, la AECID, la Universidad del País Vasco, la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Chile y Nacional de Cuyo. Profesor Titular de Psicopatología, Psicofarmacología y Psicobiología en la Especialización en Neuropsicología Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua. Ha dirigido proyectos nacionales (Universidad Nacional de Cuyo, y CONICET) e internacionales (Fundación Volkswagen). Es presidente de la Fundación Corporación Tecnológica Latinoamericana (FUCOTEL).

### **Virginia Gonfiantini**

Postdoctora En Educación, Investigación Y Complejidad. Por La Emi, Cochabamba, Bolivia. 2021. Doctora En Pensamiento Complejo, Por La Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Hermosillo, Sonora, México. 2013. Revalidado: Doctor Of Philosophy (Phd) In Complex Thinking | California University. Diplomada en Transformación Educativa, Por La Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, Hermosillo, Sonora, México. 2009. Magister en Educación, con mención en Gestión, Evaluación y Acreditación, por la Universidad El Salvador. Rosario, Santa Fe, Argentina. 2006. Cientista De La Educación, Universidad Nacional De Rosario. Rosario, Santa Fe, Argentina. 1997. Docente De Posgrado En La Universidad Nacional De Rosario (Argentina); Escuela Militar De Ingeniería (Bolivia), Universidad Andina Simón Bolívar (Bolivia), Universidad San Carlos De Guatemala (Guatemala), Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (México), Facultad Iberoamericana en Ciencias Sociales (Paraguay). Docente De Grado En Institutos De Formación Docente (ISPI 4008 San Miguel e ISPI 4022 Verbo Encarnado) y en la Carrera De Ciencias De La Educación (Fhya-Unr). Coordinadora del programa de Doctorado en Educación Para Extranjeros (Fhya-Unr) 2019-2020 Coordinadora De Diplomaturas (Fhya-Unr) desde 2020 hasta la actualidad. Disertante En Congresos Nacionales E Internacionales Sobre Educación. Directora de tesis de maestría y doctorado en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, Paraguay y México. Tiene diversas publicaciones de artículos científicos, capítulos de libros (Argentina, Bolivia, Ecuador, México, España), tres libros propios (Kairos Educativo. Resignificar la formación docente desde la práctica del formador; Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas y Del cronos al kairos, El tiempo como reflexividad) y Coordinación de libros y monográficos. vgonfiantini@hotmail.com

### **Slava López Rodríguez**

Profesora de la Universidad de Granada, adscrita al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Su investigación está centrada en la Formación y el Desarrollo Profesional de los docentes de lengua extranjera (inglés) y en los estudios sobre neurodidáctica en educación. Es Investigadora del Grupo de Investigación Didáctica de la Lengua y la Literatura (HUM- 457) con el que ha trabajado en varios proyectos de investigación financiados en convocatorias públicas competitivas. Ha participado en tres consultorías internacionales con la empresa labOSfor,

innovación y desarrollo, spin-off UGR (<http://labosfor.es>). Los resultados de la investigación le han permitido participar en numerosas publicaciones. Ha sido jefa del Departamento de Lengua Inglesa en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Es evaluadora de revistas importantes como MDPI y *Frontiers in Education* entre otras. [slavalr@ugr.es](mailto:slavalr@ugr.es)

### **María Marcela Magne La Fuente**

Maestra de Filosofía, Psicología y Orientación, Licenciada en Ciencias de la Educación, en Cosmovisiones, Filosofía y Psicología y en Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Tiene Doctorado en Ciencias de la Educación Ph.D., Maestría en Formación Docente e Innovación Educativa, Maestría en Generación, Diseño y Gestión de Proyectos en Educación Virtual, Especialista en Educación a Distancia, Especialista en Gestión educativa del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, así como varios diplomados en las áreas de educación e investigación. Docente de Investigación en Instituciones Universitarias públicas y privadas; expositora en varios eventos académicos locales, nacionales e internacionales, con experiencia en elaboración de Diseños Curriculares y normativas legales para el desarrollo en el nivel de Educación Superior. Autora de obras relacionadas con la educación y la investigación, así como artículos publicados en revistas indexadas. [magne.maria@usfx.bo](mailto:magne.maria@usfx.bo)

### **F. César Maldonado, S.J.**

Licenciaturas en filosofía y teología por la Universidad Católica de Cochabamba. Maestría en Antropología, con Mención Andina, por la FLACSO, Quito, Ecuador. Doctorado en Estudios Culturales por Georgetown University, Washington, D.C. Humanista, Jesuita por vocación apasionada, también por haber paseado sus minúsculas ideas por algunas regiones del orbe. Atraído por rasgos de ficción debido a la repetición de realidades atroces. Ahora se encuentra en la educación, de nuevo (nunca pudo zafarse de este vicio): Director del Colegio "Sagrado Corazón", en Sucre Bolivia. [sinchisi@yahoo.com](mailto:sinchisi@yahoo.com)

### **Juan Mansilla Sepúlveda**

Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica y Licenciado de Educación por la Universidad de La Frontera, Chile. Magister en Desarrollo Regional y Local por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Pontificia de Salamanca. Fue Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco (2015-2023) en Chile y fue presidente del Consejo de Decanos de las Facultades de Educación del Consejo de Rectores de Chile (2020-2023). Integró la Comisión Presidencial de Reactivación Educativa de Chile-2023. Presidente de la Sociedad de Historia de Educación Latinoamericana (SHELA) e investigador del GRUPO HISULA de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Lidera el Grupo HATILA-E, de la Universidad Católica de Temuco. Académico del Claustro de Doctorado en Ciencias de la Educación en consorcio Universidad Católica de Temuco, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica del Maule y Universidad del Bío-bío en Chile. Dirige varias tesis doctorales en México, Venezuela, Colombia, Panamá, Honduras, España, Brasil y Chile. Ha impartido docencia en diversas universidades de Iberoamérica y ha dirigido numerosos proyectos de investigación científica con financiamiento de la Agencias Nacionales e Internacionales de Investigación y Desarrollo. Integra la Comisión Permanente de la Misión Mapuche con sede en Ginebra, Suiza y actualmente forma parte de SCLmag Research Group. Correo electrónico: [jmansilla@uct.cl](mailto:jmansilla@uct.cl)

**Bernarda Méndez Roca Gantier**

Profesional en turismo, Docente Emérito de la Universidad San Francisco Xavier; Doctora en Cs. de la Educación, Magister en Educación Superior, con diplomado en Investigación. Dedicada al área de la enseñanza y la investigación; docente de pre y post grado, fue responsable de los programas de Maestría en Educación Superior y Doctorado en Ciencias de la Educación, del Centro de Estudios de Posgrado e Investigación de la USFX Capacitadora, conferencista y creadora de contenido, en las áreas de historia, cultura, patrimonio y turismo a través de la página Te cuento que....

**Ingrid Eliana Orlandini González**

Economista, profesora de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca se ha formado como investigadora en el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia; tiene maestría en "Proyectos, Estrategias y Políticas de Desarrollo"; es "Doctora en Ciencias del programa Gestión Empresarial". Trabaja en investigación y consultorías en áreas como mercadeo, turismo, género, gestión empresarial y gestión de recursos naturales. Ha escrito artículos en libros y revistas científicas indexadas a bases como Latindex, Dialnet, Scielo, Scopus y Web of Scienc. orlandini.ingrid@usfx.bo

**Ivonne Ramírez**

Psicóloga y docente universitaria en el área de las neurociencias, el neurodesarrollo y la investigación en San Francisco Xavier de Chuquisaca en Bolivia. Es Doctora en Neurociencias Clínicas y Experimentales Universidad Andina Simón Bolívar. Postdoc en filosofía por la Universidad de Buenos Aires, Argentina, Postdoc en Neuropsicomotricidad por la Universidad de Barcelona, España. Directora del programa de doctorado en ciencias pedagógicas. Fundador y Presidente de la Asociación Científica de Doctores Charcas en Bolivia. Dirige el Instituto de Investigaciones en Neurodesarrollo de la USFXCH. Es Directora de la maestría en psicología clínica y neurodesarrollo Universidad Andina Simón Bolívar. Integra redes de investigación internacional relacionadas con las infancias desde el enfoque de las neurociencias, la discapacidad y la psicología en congresos nacionales e Internacionales Sobre educación. Cuenta con diversas publicaciones de artículos científicos, capítulos de libros y libros propios sobre temas de neurodesarrollo e investigación. Es miembro grupos de investigación en Iberoamérica como la Red PROFESUP, GT CLACSO, Red de Pensamiento Crítico, REDO y es miembro investigador en proyectos de cooperación internacional. ramirezramirez.ivonne@usfx.bo

**Roberto Rivera Pérez**

Docente asociado en el Departamento de Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana (MEX); Tutor del posdoctorado en la Escuela Militar de Ingeniería (BOL); Tutor del Doctorado en educación y complejidad en el Centro Universitario de Oriente CUNORI (GUA). PhD. en Ciencias antropológicas con especialidad en política por la Universidad Autónoma Metropolitana (MEX); Posdoctor en Educación, investigación y complejidad por la Escuela Militar de Ingeniería Mcal. Antonio José de Sucre (BOL); Pregrados en Administración y Antropología social por UTEL (MEX) y la UAM (MEX), respectivamente. Candidato al primer nivel del Sistema Nacional de Investigadores-CONAHCYT, MEX; Miembro de Redes internacionales para la investigación en teorías de la complejidad (BOL, COL, ECU y MEX) y del CEAS (MEX). Autor de libros: Modelo catalizador no-lineal sobre conflictos sociales de escalada. (2022 Ecuador-Bolivia: 593 Digital Publisher-EMI); Xocotlán. Tierra de Xoconostles (2011 México: CA ACOLHUACÁN); (Coord.) Seguridad alimentaria. Una mirada compleja para los retos del futuro. (2023 Ecuador: R2ICS); (Coord.) Reflexión sobre investigación integrativa. Una perspectiva inter y transdisciplinar. (2019 Colombia: CLACSO-MMREM-KAVILIEANDO) y Coautor del libro La investigación: Una perspectiva relacional (2019 Colombia: AREANDINA). antrop.robtorivera@gmail.com

### **Alicia Rivera Morales**

Profesora-investigadora Titular C Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, CDMX. Profesora de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I del CONAHCYT. Vocal de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) y Presidenta de la AIDU en México. Ha participado como evaluadora externa de programas de política educativa. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales; y libros relacionados con las prácticas pedagógicas, docencia universitaria, la gestión y la evaluación educativa. Ha sido responsable de varios Proyectos de Investigación con financiamiento: Promoción de Comunidades de Práctica en la Escuela primaria; Cultura Escolar y Evaluación en escuelas Secundarias; Estándares Nacionales para la Educación Básica; Prácticas pedagógicas y evaluación de la docencia universitaria con equipos de varios países. Es autora de artículos, capítulos de libro y libros. Algunas publicaciones: Redes de formacao em educacao. Experiencias com pesquisas entre Brasil e México; Sujeto, Educación Especial e Integración. Volumen IX; Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, EU, Venezuela y México. Formación, ética, temas emergentes y evaluación, Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia por covid-19. Evaluación de la docencia universitaria. Experiencias transcurridas y retos por enfrentar; Educación superior y vida académica en tiempos y contextos de contingencia. La acción tutorial y la orientación educativa: Reflexiones y consideraciones (Estado de Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa).

### **Lelia Schewe**

Docente investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Doctora en Educación por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina) y Profesora de Educación Especial por la Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Coautora del libro "Cartografías de la Discapacidad: una aproximación pluriversal" (CLACSO, 2022) y del libro "Juntanza de sabedoras. Ensayos indisciplinados" (GELCIL, 2023), ambos disponibles para descarga gratuita y de acceso abierto. Integra el grupo de trabajo "Estudios Críticos de la Discapacidad" en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), el Observatorio de Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes y la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES) de Argentina. lelia.schewe@udea.edu.co

### **Sandra Verónica Salinas Murillo**

Licenciada en fisioterapia y kinesiología de las primeras promociones de la Universidad Mayor de San Andrés, nació, creció y se hizo fuerte con la Fisioterapia en Bolivia, profesión que ama como ama el arte, la música y la cocina. Especialista en Educación superior en salud. Docente Emérita con 35 años de trabajo en la Carrera de Tecnología Médica, de la que fue directora de Carrera, de la Universidad Mayor de San Andrés. Feliz esposa y madre de dos hijos bien formados ya casados ambos; es amante incondicional de la academia, por la cuál vive y muere cada día.

### **José Soliz Gemio**

Licenciado en Psicología de la Universidad Mayor de San Simón, Licenciado en Ciencia y Arte Militar del Colegio Militar del Ejército de Bolivia, Maestría en Gestión estratégica de Recursos Humanos de la Universidad Militar de las Fuerzas Armadas de Bolivia, Diplomado en Altos Estudios Nacionales y Maestría en Seguridad Defensa y Desarrollo, Maestría en gestión de la calidad de la Universidad Complutense de Madrid, Doctorado en Educación de la Universidad Militar Bernardino Bilbao Rioja, Posdoctorado en Educación, Investigación y Complejidad. Escuela Militar de Ingeniería. Sus líneas de trabajo están relacionadas

con la psicología organizacional, planificación estratégica educativa, translógica y complejidad, entre otros; trabajo en publicaciones propias y en coautoría de libros y artículos científicos. General de División del Ejército (sp), docente de posgrado de varias universidades y expositor en congresos nacionales e internacionales. [josesoliz2000@yahoo.es](mailto:josesoliz2000@yahoo.es)

**Juan Richar Villacorta Guzmán**

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier, Mestre en Ciências Sociais e Religião por la Universidad Metodista de São Berardi do Campo, Licenciado en Teología por la Universidad Católica de Bolivia, realizó Posdoctorado en la Escuela Militar de Ingeniería y en el Colegio de Morelos México. Trabaja temas de Ciencias de la Religión, epistemología, Complejidad, Educación entre otros, publicó artículos y revistas junto a los colegas de la Ciencia cuántica. Docente de Posgrado, actualmente coordina los procesos doctorales y posdoctorales de la Escuela Militar de Ingeniería de Bolivia, amigo de la frase de Machado: "Caminante no hay camino, se hace camino al andar". [richbo@hotmail.com](mailto:richbo@hotmail.com)

## Desde la coordinación de la obra ...

En esta nueva edición se busca una aproximación a la comprensión de diversos temas educativos de interés central de los autores. A lo largo de estas páginas, exploramos distintas teorías y perspectivas desde los debates tradicionales de la educación tradicional hasta las innovadoras reflexiones educativo filosóficas contemporáneas. Se ofrece un viaje enriquecedor que invita a cuestionar nuestras certezas e incertidumbres y nos llevan a profundizar en el conocimiento, es decir aproximarnos a comprensiones epistemológicas imperantes en el continente latinoamericano (desde una perspectiva global) y los diversos modos de construcción de un conocimiento-otro, para Panotto como crítica no solo de los marcos epistemológicos hegemónicos, sino también de las implicancias sociopolíticas y culturales. En breve, seguimos atreviéndonos a pensar con el sueño de que esto se convierta en comunidad de pensadores consistente, en una academia de referencia.

Creemos que es muy importante exhortar e impulsar a las nuevas generaciones a desarrollar investigación, a proponer teoría, a revolucionar los conocimientos existentes a partir del pensamiento crítico; que no dejen el asombro, ni el deseo de buscar comprensión y/o explicación de los hechos rompiendo con los modos heterodoxos de construcción de conocimiento hacia la transformación de sus códigos más elementales, es decir, a partir de mediaciones alternativas que disten de responder a los cánones establecidos por la academia hegemónica. Nos atrevemos a las convergencias y divergencias y con ello a postular que la formación universitaria ha de provocar transformación por el planteamiento de teorías e investigaciones, de modo que no sea instrumento de reforzar el estado de cosas.

Esa es la búsqueda permanente investigadores que en los diferentes artículos de este volumen se cuestionan y comparten sus preocupaciones, hallazgos y expectativas en torno de los diferentes temas objetos de su estudio.

Buscamos constituirnos en una comunidad que representa la diversidad y pluralidad de personas dinámicas que comparten el gusto por el conocimiento que genera diálogo para generar una red de intercambio, encuentros y aprendizajes. Los autores de estos "atrevimientos" son diversos y no sólo pertenecen al círculo más específico de La San Francisco Xavier.

Convencidos de que la visión de la investigación no debe abandonar la reflexión por los problemas del contexto y el periodo histórico actual, podemos decir que si avanza cada día hacia la globalización, las innovaciones tecnológicas, el desarrollo de nuevos modelos económicos y modelos sociales, siguiendo a Bauman, terminan debilitándose por la vertiginosa rapidez de los cambios que han debilitado los vínculos humanos. El pensamiento y la investigación son cada vez más necesarios, lo contrario supondrá que sigamos siendo consumidores de pensamientos y frutos patentados, de modo que seguiremos en las márgenes de la producción de conocimientos y de propuestas que podemos ofrecer al mundo, no sólo a las academias, ya mejor establecidas y prestigiosas. Es imperativo no renunciar a nuestra calidad de seres pensantes.

Responder a la necesidad de educar como preocupación humana implica involucrar a la sociedad y atraviesa por buscar su participación desde un rol más activo al momento de decidir y valorar los resultados de un proceso investigativo. Sostenía Morin que una ciencia privada de conciencia humanística es algo tan estremecedor como una conciencia que habla del mundo de espaldas a la ciencia.

Manifestamos a los lectores que este material continúa construyéndose en el tiempo y con el aporte de los lectores, quienes deberán, con sus ideas, converger y diverger recursivamente.

Finalmente, agradecemos a los coautores por su participación, obstinación y complicidad para realizar este viaje que abre un espacio muy propicio para la reflexión y el debate, mismas que hicieron posible la construcción de este libro, una vez más sus ideas y su invitación a nuevos desafíos nos permiten ser compañeros de otro viaje.

Hemos disfrutado recorrer todas las aventuras de construir algo en común unidad, fortaleciendo nuestros lazos como investigadores y sobre todo en esta ocasión, acompañarnos en este homenaje a la Universidad de San Francisco Xavier, la que nos vio subir la montaña y también caer al día siguiente para seguir intentando tantas veces como fuera necesario, porque en cada recorrido no éramos los mismos, devenimos más obstinados en el arte del pensamiento y de la investigación, aunque estos fueran aún los vuelos de golondrina que sueña con el verano.

Descartes decía que para conocer y establecer la verdad, es preciso dudar, en cuanto sea posible, de todas las cosas; al finalizar esta obra, en cada artículo no encontrarán sabidurías consabidas y acabadas, sino invitaciones a pensar nuevas preguntas más allá de sólo respuestas.

¡Que disfruten del viaje!

Nosotros lo hicimos con el viaje de someternos a un método y a un pensamiento ...

¡Es fascinante ser cómplice de varias mentes que se atreven con el pensamiento!

*Ivonne Ramirez*

*Mary Flores Gonzales*

## PRESENTACIÓN

La investigación es un tema de trascendental importancia, y esta adquiere mayor relevancia porque guía no solo al desarrollo en un quehacer o actividad, sino también a un crecimiento del profesional que le permite entablar, con conocimiento de causa, una discusión sobre un tema específico, su criterio, labor, experiencia y posteriores resultados.

Por ello, la investigación tiene un rol fundamental para las universidades porque contribuye al crecimiento de un país y de la propia institución de educación superior, ya que influye positivamente mejorando la calidad de vida, pero también genera conocimiento y coadyuva al proceso enseñanza- aprendizaje.

Es en ese marco que el libro "Reflexiones universitarias en el arte de educar: Incertidumbre y con ciencia miento" Vol. VII, busca divulgar la producción científica realizada al interior de la Universidad de San Francisco Xavier y otras universidades, a través de artículos de investigación y ensayos académicos elaborados por profesionales que buscan aportar en el ámbito académico principalmente.

Estos artículos también permiten reflexionar sobre aspectos muy importantes que deberían ser conocidos por la sociedad en general, por ejemplo, la importancia de la actividad física y el uso racional de pantallas sobre el rendimiento académico de los preescolares, reseña biográfica de Agar Peñaranda, la percepción del Adulto Mayor sobre la Fisioterapia, la responsabilidad universitaria, actitudes frente a la educación virtual en estudiantes del sistema universitario, Reforma Educativa, la docencia después de la pandemia, economía naranja, industria creativa y turismo, el pluralismo jurídico, mujeres investigadoras, fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociológicos, riesgos por el acceso ilimitado de la información, entre otros de sumo interés.

Por todo ello, me gustaría promover su lectura. Merece la pena conocer lo que los autores han expresado en relación a variados temas. Es un material bibliográfico bien documentado que invita a su reflexión y análisis.

Quiero agradecer y felicitar a la Asociación Científica de Doctores de Charcas y a todos los profesionales que participaron en la elaboración de estos artículos que se exponen en el presente material bibliográfico, por aportar ideas, desde una óptica variada y sobre diversos temas.

PhD. Erick Gregorio Mita Arancibia

VICERRECTOR UMRPSFXCH



## PROLOGO

### EL ARTE CONTINÚA

*Suponemos que la ciencia no es sólo condensar el agua y aclarar el chocolate. La querida, como muchos la llaman, no querrá provocar pensamiento ni investigación sólo porque ya es tan añeja. La querida, para los más serios aún conserva su casi infinito deletreo: UMRPSFXCH; los más leves abrevian esta andanza por USFX; ella proclama las lides del saber, el conocimiento y la investigación, posiblemente, con dispares resultados. Empero, como toda institución de educación superior programa, predica y aprende las lides de la investigación en su afán de hacer ciencia.*

*Serán 400 años con discursos y propósitos, intenciones, en variopintos niveles, sucesos e intentos de academia, sobre el concepto subjetivo y conceptual de investigación, calidad educativa, claustro universitario y la cacareada y, tomada en serio, rating o ranking (las universidades son tomadas en serio bajo parámetros muy medibles: calidad de enseñanza, investigación, publicaciones originales, que son citadas por otras academias, calidad de los docentes, sobre todo medible en los títulos, las publicaciones que estos realizan, los congresos a los que asisten con ponencias originales, los premios que consiguen y las invitaciones a otras instituciones como profesores, sobre todo, investigadores invitados; algunos toman en cuenta también la calidad y el impacto de los antiguos estudiantes, su influencia en la sociedad).*

*Este aniversario tan solemne ha movido a persuadirnos que el método científico que alguien conoce y posee es aún poco practicado o conocido por la mayoría o que, la universidad, en sí misma resulta enorme, ocupada en asuntos harto más urgentes; esto, para un aspirante a investigador puede resultar perturbador y desafiante. En fin, ni la magia, ni los secretos, ni el desconocimiento de lo que supuestamente se conoce, parecen suficientes para encumbrarnos en lo que realmente debería practicar una universidad, la investigación, además de congregar en sus aulas a aspirantes pensadores e innovadores.*

*En este caso, ni la historia, parece garantizarnos una alcurnia en la producción de conocimientos. La investigación y la producción de conocimientos no nos permiten estancarnos en discursos, deseos, suposiciones y creencias de que pudimos andar o andamos en surcos correctos, los científicos. La investigación, sus publicaciones y demás asuntos, toman más de una sesuda detención, más de una visita ardua a las fuentes y, sobre todo, trabajos de campo que hay que sistematizar y poner a dialogar en la academia.*

*Usted tiene entre manos el volumen VII de **Reflexiones universitarias en el arte de educar. Incertidumbre y con ciencia miento**. Esta es una advertencia de que la aventura de pensar, investigar y hacer aportes interdisciplinarios empezó mucho antes del aniversario. Que no se diga que el cuarto centenario ha impulsado, sólo por ese hecho, la publicación. La inquietud, sobre todo, de Ivone Ramírez, ha permitido que las **Reflexiones** prosigan y convoquen a mentes diversas, preocupadas por enriquecer su enseñanza y sus incursiones de investigación. Enseñar, investigar y presentar ponencias, esta es la base de la buena academia. Estos hechos obligan el tono profesional y de diálogo con las ramas del conocimiento, permiten el atrevimiento de que quien se encarga de transmitir también se debe encargar de hacer constar y de socializar lo que va haciendo. Los aportes de los que presentan sus artículos son atrevimientos que tienden a hacer constar que hay mentes ocupadas en la investigación y la publicación. Estas mentes ponen en común sus métodos, logros y curiosidades plasmadas en tramas académicas. Sus pensamientos son dignos de tomar en cuenta.*

*Los intentos nos son artificios ni nada artificial. Las mentes y las personas se comprometen con su trabajo. Como Said (1992) dijera, el intelectual es un ser ubicado en una cultura y posee un compromiso de representación, de transformación y de seriedad académica. Los que aportan*

*aquí no han basado sus incursiones en ninguna inteligencia que no sea la suya, no la artificial ni la repetición insana ni acrítica de los pensamientos de otros, ni la aplicación de metodologías que no sean contextuales.*

**Reflexiones**, con autores frecuentemente repetidos, no repite temas, en algunos casos los ahonda y profundiza. Sus autores son curiosos y curiosas, conscientes de que el arte de educar supone la obligación de investigar y de escribir artículos científicos, a menudo, basados y desafiados por el mismo hecho de educar; los desafíos en la educación ordenan que se debe proponer entradas y salidas académicas, de presentar ideas que puedan inspirar posibles investigaciones, debates o rebates.

*El momento en el que **Reflexiones** se convierta en tradición será el momento de la auto evaluación y de la redimensión del pensamiento. El acto de investigación no debe ser tradición sino obligación de compartir experiencias y exploraciones privilegiadas en el arte de educar, incursionar en el campo, en los archivos, en los pueblos y en las mentes. Estos volúmenes se piensan para compartir, no para presumir, ellos entienden de posibilidades concretas; sobre todo, cuentan que todos podemos barruntar pensamientos acomodados a métodos y a diálogos con fuentes y academias; ellos nos muestran que la diversidad de especialidades pueden representar y presentar pensamientos que van más allá de la opinión o del simple parece.*

*La procedencia de los y las que aportan en este volumen, en particular, veinte y dos artículos, es diversa, sus especialidades son varias. Estas mentes acuden al llamado de pensar y de hacerlo costar. Además, todos, están conscientes de que no dicen la última palabra en sus ciencias; por el contrario, están con la mente alerta al diálogo y a la posibilidad de seguir caminando. Sobre todo, están con la conciencia de que el sujeto que educan merece a los mejores profesionales, capaces de mostrarles la academia posible con hechos, no con discursos ni bueno propósitos. Los que aportan en este volumen respetan a los sujetos de la educación y son elementalmente, fanáticos de sus quehaceres académicos, sin que esto les provoque engreimiento; por el contrario, son humildes y limitados, como todos. Parten de la humildad, no de la soberbia de tratar con elementos, sino con humanos, tan pensantes como ellos, tan curiosos. Ellos, al tratar con sujetos humanos, los consideran iguales, a pesar de que sus humanos estudiantes estén aún en la etapa de adquirir ciertas armas; pero de ellos dependerá el que la academia, no sólo continúe, sino que crezca y se establezca seriamente y sea referente para otras academias, harto más establecidas y más acostumbradas a la creación, por la investigación y la publicación.*

*Lo invitamos a inmiscuirse, si le parece, también a pasarnos por la crítica, ojalá de la que construye y provoca más aciertos y pendencias epistemológicas que ayudan a la academia, no la envidian. Una buena idea debe provocar una mejor, una buena investigación debe inspirar una superación aún más fundamental.*

*Este, por tanto, no es un aporte casual ni pedido al cuarto centenario, es el afán de que desde antes se creó un grupo obstinado, encargado del pensamiento. Como dice la cacareada o70, muy poco practicada, empero, la producción de conocimientos es un afán de ardua obstinación, persistencia, resiliencia y de una comunidad de mentes. Es como pensar con tres cabezas y escribir a seis manos, como en un tiempo se nombró un grupo de tres locos que intentaron pensar sin importar las circunstancias ni pesares.*

*Así, la ciencia ya o será un cuento que admiremos, ni consumamos, será un hecho que provoquemos y produzcamos. Ya no nos sumiremos en la ciencia cuántica, sino que superaremos la cuántica.*

*Tengan la amabilidad de despilfarrarnos o de fagocitarnos con ideas mejores; entre tanto, reciban nuestros humildes aportes.*

César, S.I.

## Contenido

Mujeres investigadoras y la relación con la docencia universitaria <i>Alicia Rivera Morales</i> .....	19
Del papiro a la red: actitudes frente a la educación virtual en estudiantes del sistema universitario <i>Ivonne Ramírez, Sandra Salinas, Carmen Gloria Aguilar</i> .....	30
El contexto de la docencia universitaria ante la realidad compleja pospandemia del covid <i>René Arenas Martínez</i> .....	40
Aseguramiento de la calidad y moldeamiento de la función docente en educación superior quality assurance and shaping of the teaching function in higher education <i>Manuel Fernández Cruz, Slava López Rodríguez</i> .....	57
La responsabilidad social universitaria un estudio desde la perspectiva estudiantil <i>Ingrid Eliana Orlandini Gonzalez</i> .....	68
Complejidad y educación. Análisis multidimensional desde las figuras epistémicas. Complexity and education. Multidimensional analysis from epistemic figures <i>Virginia Gonfiantini</i> .....	80
¿Quién es responsable de la inclusión? Docencia y discapacidad en la educación superior <i>Lelia Schewe</i> .....	92
La lectura comprensivo crítica como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior de educación. Propuesta de curso taller de mejoramiento docente <i>Mary Flores Barrón</i> .....	105
Importancia de la actividad física y el uso racional de pantallas sobre el rendimiento académico de los preescolares <i>Nataly Alicia Gantier Limiñani</i> .....	129
El ratón y su pandilla. El imperio contra educa a los “monstruos y brujas rebeldes” <i>F. César Maldonado, S.L.</i> .....	142
Del “fast food nation” al “fast education - religion nation”: una aproximación desde la propuesta educativa de assmann <i>Juan Richar Villacorta Guzmán</i> .....	151
Percepción del adulto mayor sobre la fisioterapia como componente de la calidad de vida <i>Virginia Del Rosario Cuadros Rivera</i> .....	161
Aproximaciones al pluralismo jurídico en bolivia <i>Gastón Clint Corrales Dorado</i> .....	176
Aproximación al “estado de la cuestión” del discurso pedagógico oficial en estudios sobre las reformas educativas en bolivia. <i>Antonio Enrique Durán Pacheco</i> .....	192
Fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociológicos que sustentan la formación inicial docente en Bolivia <i>María Marcela Magne La Fuente</i> .....	207
La escuela ayllu de warisata y el parlamento de los amautas en Bolivia <i>Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, Justo Cuño Bonito</i> .....	224
Economía naranja, industria creativa y turismo ¿una combinación ganadora? Orange economy, creative industry and tourism... a winning combination? <i>Bernarda Méndez Roca Gantier</i> .....	235

El desarrollo académico de la facultad de humanidades <i>Wilma Forest Herrera</i> .....	245
El hombre, un ser original <i>Pascual Ángel Gargiulo</i> .....	256
Riesgos por el acceso ilimitado de la información en la actualidad. Análisis desde la complejidad <i>Roberto Rivera Pérez</i> .....	265
Explorando la convergencia entre el pensamiento humano y la inteligencia artificial <i>Jose Ángel Soliz Gemio</i> .....	283
Agar peñaranda olopeza: la condición de clase determina las particularidades de la discriminación social y racial de las mujeres bolivianas, además de reflejar las características de su lucha <i>Javier Calvo Vásquez</i> .....	289

# Mujeres investigadoras y la relación con la docencia universitaria

## Women researchers and the relationship with university teaching

Alicia Rivera Morales

### Resumen

En el presente trabajo se expone algunos resultados de un estudio exploratorio sobre las mujeres científicas en la docencia; es decir, de qué manera relacionan la docencia con la investigación y los efectos en la implicación de los estudiantes en su aprendizaje. Participaron en el estudio estudiantes de diferentes licenciaturas de tres universidades mexicanas (UNAM, UPN, UACH). Se aplicó un cuestionario tipo Likert el cual contempla tres áreas: características de las mujeres científicas docentes; efectos en la implicación en el aprendizaje de los estudiantes.

Las y los estudiantes encuestados reportan que la docente investigadora aplica en clase resultados de investigación, promueve una actitud crítica frente al conocimiento. La relación entre la docencia e investigación es trascendental y se manifiesta de forma tangible, ya que la enseñanza de las mujeres científicas sirve para diseminar conocimientos y para que los alumnos y alumnas desarrollen habilidades de investigación. La relación intangible se manifiesta en la forma en que las docentes científicas desarrollan un espíritu crítico y una actitud positiva hacia el estudio y el conocimiento.

**Palabras clave:** Investigadora o investigadoras; docente mujer, universidad, relación

### Abstract

This paper presents some results of an exploratory study on women scientists in teaching; that is, how they relate teaching to research and the effects on students' involvement in their learning. Students from different degrees from three Mexican universities (UNAM, UPN, UACH) participated in the study. A Likert-type questionnaire was applied which contemplates three areas: characteristics of female scientific teachers; effects on student learning engagement.

The students surveyed report that the research teacher applies research results in class and promotes a critical attitude towards knowledge. The relationship between teaching and research is transcendental and is manifested in a tangible way in which the teaching of scientific women serves to disseminate knowledge and to develop research skills in their students; The intangible relationship is manifested in the way in which scientific teachers develop a critical spirit and a positive attitude towards study and knowledge.

**Keywords:** Researcher or researchers; woman teacher, university, relationship

## Introducción

Por tradición, el papel de la Universidad está circunscrito a las funciones de Docencia, Investigación y Extensión. Esta acepción se debe a la propuesta de Ortega y Gasset (1930). Briceño (1995) afirma que la universidad que no hace investigación, su docencia es dudosa. Glazman (2003) señala que la premisa entre el vínculo investigación–docencia consiste en compartir como objeto “el conocimiento”. El investigador construye el conocimiento y el docente por su parte dentro de las aulas transmite este conocimiento a sus estudiantes.

La docencia y la investigación aparecen en todas las definiciones sobre las funciones básicas de la universidad. La docencia, fundamentada en la investigación, permite formar a los estudiantes en los campos disciplinarios y profesionales de su elección, mediante el desarrollo de programas curriculares y el uso de métodos pedagógicos que faciliten el logro de los fines éticos y académicos de la Universidad.

La afirmación de que existe una relación entre docencia e investigación ha sido objeto de estudio a lo largo de las últimas décadas, como se refleja en publicaciones como: (Flood Page, 1972; Centra, 1983; Elton, 1986; Moses, 1990; Barnett, 1992; Neumann, 1992, 1993, 1994; Ramsden y Moses, 1992; Elton, 1992; Brew y Boud, 1995; Rowland, 1996; Gottlieb y Bruce, 1997; Jenkins, et al, 1998; Brown, 1998 Brew, 1999; Jenkins, 2000; Vidal y Quintanilla, 2000; Elton, 2001; Lindsay, Breen y Jenkins, 2002.)

Cada uno de estos trabajos aborda dicha relación desde planteamientos metodológicos y puntos de vista diferentes, lo que dificulta extraer una conclusión única y definitiva sobre dicha relación y los beneficios que una actividad reporta a la otra.

Autores como Neumann (1996), Hattie y Marsh (1996, 2002), Braxton (1996), Smeby (1998), etc. han realizado algunos estudios meta-analíticos de las investigaciones realizadas hasta el momento. Hattie y Marsh (1996) hacen un estudio meta-analítico en base a los análisis correlacionales, añadiendo algunos modelos propuestos que incluyen variables intervinientes y mediacionales. Neumann (1996) por su parte agrupa los trabajos en tres apartados: según la visión personal que el profesorado tiene de esta relación, la correlación entre el producto investigador y la eficacia docente. Smeby (1998) a su vez establece un grupo de trabajos que basan la relación docencia-investigación en un principio de racionalidad y como algo básico en la institución universitaria (Muir, 1990; Gellert, 1990, Pelikan, 1992, Elton, 1986; Barnett, 1992).

El segundo grupo de investigaciones trata de ver cuál es la relación entre la productividad académica (publicaciones) y la docencia (la evaluación del profesorado hecha por los estudiantes) (Centra, 1983; Webster, 1985; Feldman, 1987; Ramsden y Moses, 1992, etc.). El tercer grupo de trabajos están basados en estudios tipo encuesta, donde la opinión de los profesores son la base de las conclusiones (Hansen y Jensen, 1985; Jensen, 1986; Neumann, 1992, Brew y Boud, 1995, Rowland, 1996; Vidal y Quintanilla, 2000, etc.).

Por otra parte, se ubican los estudios sobre la perspectiva personal, basados en los comentarios que hacen los académicos a partir de su experiencia personal. Desde los escépticos (Black, 1972; Flood Page, 1972), que sostienen que la relación entre docencia e investigación solo es una tradición; hasta los que creen que no existe conexión ninguna, pus lo que existe es un conflicto de actividades (Martin y Berry, 1969; Sample, 1972; Prosser, 1989). Un tercer grupo opina que lo que se da entre ellas es una relación simbiótica; su argumento es la tradición universitaria (Bretton, 1979; Schmitt, 1965; Wilson y Wilson, 1972). Están también quienes impugnan esta relación. Se dice que ambas tareas con incompatibles, que las tareas de docencia requieren de tiempos, disposiciones, habilidades diferentes a las tareas de investigación, haciéndolas definitivamente contradictorias unas con otras.

Por otro lado, se ubican las investigaciones que concentran su atención en ver la correlación entre la productividad académica y la eficacia docente (la evaluación del profesorado hecha por los

estudiantes) (Centra, 1983; Webster, 1985; Feldman, 1987; Ramsden y Moses, 1992, etc.). Los resultados no son concluyentes en cuanto a la intensidad de la relación entre ambas actividades (Ramsden y Moses, 1992), la dirección, los beneficios de esta relación (Kogan, 1994), la incidencia de la experiencia investigadora en la docencia (Magennis and Woodward, 1992), etc. Los resultados de estos estudios parecen apuntar en varias direcciones, algunos de Feldman (1987), Hattie y Marsh, (1996, 2002) y el de Braxton (1996). Todos ellos coinciden en señalar que hay estudios que muestran que ambas actividades son complementarias (la perspectiva de la relación positiva), otros que están en conflicto (la perspectiva de la relación negativa) y otros que son actividades no relacionadas (la perspectiva nula).

Hattie y Marsh (1996) afirman que la docencia y la investigación son dos actividades independientes debido a que, los investigadores y el profesorado, muestran perfiles distintos. Rushton, Murray y Paunonen (1983) dicen que los investigadores son más ambiciosos, resistentes, indagadores, determinados, dominantes, líderes, agresivos, independientes, menos sumisos, prestan menos apoyo, etc. En cambio, los profesores son más liberales, sociables, líderes, extrovertidos, menos ansiosos, objetivos, prestan más apoyo, democráticos, no están a la defensiva, sensibles, etc. Marsh y Hattie (2002) sostienen que ser un buen investigador no implica necesariamente ser un buen profesor y viceversa. En términos generales, hay un número similar de profesores buenos en la docencia y la investigación; como lo que son malos en ambas actividades; pero también hay profesionales que son buenos en la docencia, pero malos en la investigación y viceversa.

Jauch (1976) encontró una correlación negativa entre el tiempo invertido en la investigación y el tiempo invertido en la docencia. Feldman (1987) correlacionó positivamente el tiempo invertido en la investigación con la producción científica. McCullagh y Roy (1975) como Feldman (1987) coinciden de nuevo en señalar que el tiempo dedicado a la docencia no parece correlacionarse mucho con la calidad de dicha docencia.

Actualmente el y la docente universitaria dedica una considerable cantidad de tiempo a enseñar. Se espera que garantice el aprendizaje de los estudiantes. A ello se añaden otras tareas: desarrollar proyectos de investigación, escribir artículos, dirigir tesis. Además de planificar sus acciones y rendir informes; etc., lo que le implica rellenar distintos formularios a través de distintas aplicaciones informáticas (Cordero y García Garduño, 2009).

### **Las mujeres científicas**

Casado, M. J. (2012) en su breve historia de mujeres científicas mencionan a Mary Anning, experta en fósiles; Émilie, marquesa de Chatelet, se encargó de hacer llegar a los matemáticos franceses desde Inglaterra la obra capital de la física. En la medicina medieval, destacó Trótula (1030-1097), cuyos libros eran los más copiados de la historia. En Italia crecieron mujeres astrónomas, como la catedrática de medicina de Bolonia Dorotea Bucca y Laura Cerette.

A comienzos del siglo XIX Ada Augusta Byron, hija de Lord Byron y condesa de Lovelace (1815-1852), se le atribuye haber establecido el primer algoritmo para la programación de ordenador, Grace Hopper (1906-1992), militar y científica estadounidense, primera compiladora de lenguaje de programación y pionera de la informática actual (Castaño y Webster, 2014,

42-43). Sophie Germain (1776-1831), escribió unas observaciones a la obra de Lagrange firmando como "Señor Le Blanc"; su trabajo versó sobre teoría de números y sobre las vibraciones de las superficies elásticas. En Medicina y salud pública Florence Nightingale en enfermería a Elisabeth Garret Anderson. En ciencias biológicas es importante citar a Lynn Margulis (1938-2011), Elizabeth Hevelius, que en 1960 publicó el último catálogo de estrellas que se hizo antes de la aparición del telescopio y que se atribuyó a su marido, Johannes Hevelius. María Winkelman, que descubrió un cometa (Casado, 2012). Desde 1901 y hasta 2013, han sido premiadas 45 mujeres, frente a 806 hombres. La primera, en 1903, fue Marie Curie, quien obtuvo el premio de Física en 1903 por sus investigaciones sobre la radiación.

Respecto de la docencia universitaria, la participación femenina va en ascenso, aunque no se ha logrado la paridad de género (Azuaje, V. 2014). Ana Buquet (2021), señala que la vertiente académica de los estudios de género en educación superior está referida a la investigación y la formación de recursos humanos a través de la docencia. En ambas actividades, la autora encontró segregación por sexo en los tipos de nombramiento académicos: 70% de los varones tiene nombramiento de investigador titular C frente al 30% de las mujeres.

La investigación y la docencia constituyen los ejes de la vida académica de la Universidad y ambas se articulan con la extensión para lograr objetivos institucionales de carácter académico o social. Pero ¿Dónde están las mujeres investigadoras? ¿Qué hacen en la docencia? ¿Cómo relacionan la investigación y la docencia? ¿Cuáles sus efectos en la implicación y los aprendizajes de los estudiantes? En el caso que nos ocupa nos detendremos en las mujeres investigadores en la docencia, cómo contribuyen a la implicación de los y las estudiantes, así como los aprendizajes que promueven, a través de las percepciones de los estudiantes. Se pretende mostrar de qué manera las mujeres investigadoras relacionan esta tarea con su docencia en las universidades, ya que tanto su presencia como su ausencia son indicadores de algo que tenemos la obligación de mostrar.

### **Metodología**

Esta investigación de dos fases: una de corte descriptivo-interpretativo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014), base del presente reporte, se recurre al proceso clásico de investigación empírica cuantitativa con la aplicación de un cuestionario tipo Likert para conocer de qué manera las mujeres investigadoras relacionan la docencia con la investigación, cuáles son sus características, cómo contribuyen en la implicación y en los aprendizajes de sus estudiantes. La segunda fase requiere de una investigación cualitativa, interesa acceder a las experiencias y las particularidades de las mismas (Flick, 2007).

Participaron en el estudio 150 estudiantes de licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de Chapingo (UACH) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), mediante un muestreo no probabilístico intencional. El 70.5% de los participantes pertenece al sexo femenino y el 29.5% restante al sexo masculino. Más de la mitad de los participantes, 59.1%, está en un rango de edad de 18 a 25 años, el 27.3% se encuentra entre 26 a 30 años, 9.1% tiene 31 a 35 años. El promedio de edad de los participantes es de 25 años.

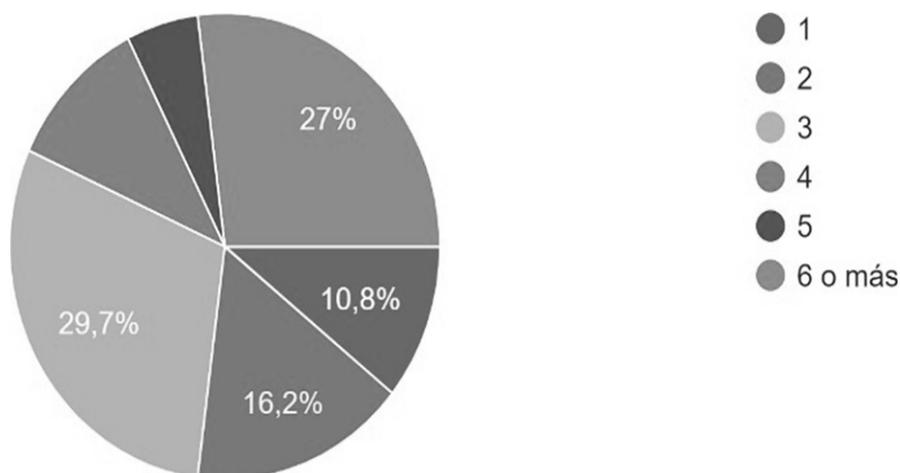
Se aplicó un cuestionario, tipo Likert, está construido sobre tres categorías de indicadores: 1) características que los estudiantes observan en las docentes investigadoras; 2) efectos de la relación docencia-investigación en la implicación de los estudiantes, 3) los aprendizajes adquiridos con las docentes-investigadoras.

Se diseñó y validó el cuestionario para su aplicación, se elaboró en una versión de formulario de Google Forms; se invitó por correo a los estudiantes para que –libremente- accedan a responderlo de forma anónima. La información se recabó entre enero y septiembre del 2023.

### **Resultados y Discusión**

En relación con la percepción que tienen los estudiantes de distintas licenciaturas mediante la encuesta y conforme la estructura del instrumento empleado, se puede observar que el 29.7% de los estudiantes tuvo tres profesoras-investigadoras; el 27% seis o más; el 16.2% dos; mientras que solo el 10.8% ubica a una docente que investiga (Ver Gráfica 1).

**Figura 1. Mujeres investigadoras que han impartido docencia a los y las estudiantes encuestadas**



Fuente: Elaboración propia

Los datos muestran que aún son pocas mujeres investigadoras-docentes en la universidad.

En relación con las características con las que cuentan las docentes investigadores: muestran seguridad en sí mismas 66.7%, utilizan ejemplos de sus investigaciones 53.3%, comparten sus experiencias investigativas 48.9%, poseen un amplio bagaje de temas de investigación 46.7%, están actualizadas y comparten sus conocimientos 46.7%, reconocen que las docentes- investigadoras utilizan ejemplos de sus investigaciones 53.3%; invitan a participar en eventos académicos 44.4%, escriben artículos y libros con los resultados de sus investigaciones 40%, brindan asesoría y acompañamiento a sus estudiantes 40% (Ver tabla 1).

**Tabla 1. Características de las mujeres investigadoras en la docencia**

Características de las docentes investigadoras	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Están actualizadas y me comparten sus conocimientos	46.7%	31.1%	22.2%	
Utilizan ejemplos de sus investigaciones	53.3%	26.7%	13.3%	6.7%
Invitan a participar en eventos académicos	44.4%	20%	22.2%	13.3%
Poseen un amplio bagaje de temas de investigación	46.7%	35.6%	11.1%	6.7%
Participan en foros académicos nacionales e internacionales para difundir resultados de su investigación	42.2%	33.3%	17.8%	6.7%
Muestran seguridad en sí misma	66.7%	20%	6.7%	6.7%
Comparten sus experiencias investigativas	48.9%	26.7%	15.6%	8.9%
Son autocríticas de su práctica docente	26.7%	31.1%	31.1%	11.1%
Escriben artículos y libros con los resultados de su trabajo de investigación	40%	33.3%	20%	6.7%
Establecen una relación clara entre la docencia y la investigación	35.6%	37.8%	20%	6.7%
Brindan asesoría y acompañamiento a sus estudiantes cuando ellos lo requieren	40%	37.8%	17.8%	4.4%

Fuente: Elaboración propia

Un porcentaje menor manifestó (31.1%) que casi siempre son autocríticas de su práctica docente, el 31.1% dice que solo algunas veces.

Estos resultados coinciden con (Bretton, 1979; Schmitt, 1965; Wilson y Wilson, 1972) quienes señalan que la investigación se convierte en una herramienta del docente para mejorar la didáctica, integrando la investigación y enseñanza en su actuación profesional de manera proactiva. Es decir, que una mejor investigación genera una mejor docencia, pero no a la inversa (Jenkins, et al., 2003).

El desarrollo y transmisión de estas cualidades de las mujeres científicas en la docencia son considerados por los y las estudiantes como los rasgos más importantes de la relación docencia-investigación. Esta afirmación se sustenta con lo encontrado por Neumann (1992), cuando informa que la docencia y la investigación se relacionan positivamente.

En opinión de los alumnos, hay cinco características de las mujeres investigadoras que valoran en su docencia: la seguridad en ellas mismas; uso de ejemplos de sus investigaciones; comparte sus experiencias investigativas; posee un bagaje en temas actuales e invita a foros académicos; mientras que los encontrados por Jenkins y otros (1998) favorecen la habilidad y la motivación de los estudiantes (Jenkins, et al., 1998). De acuerdo con en este estudio, la mayoría de los estudiantes creen que la docencia se beneficia de la investigación y esta obliga a las docentes investigadoras a estar al día en su disciplina. Además, la reputación investigadora puede influir y ayudarlo en su futuro profesional, toda vez que desean que les dirijan su tesis de grado.

### Mujeres investigadoras, docencia e implicación en los aprendizajes

La implicación (engagement) estudiantil se ha convertido en foco actual de investigación de gran relevancia en la formación universitaria: la calidad de los aprendizajes, la riqueza de las coreografías didácticas, la adaptación del currículo a las expectativas de los estudiantes, etc. McCormick, Kinzie y Gonyea (2013).

Las coreografías didácticas que utilizan las mujeres investigadoras en su docencia, generan interés por la investigación 56.6%; deseo que sea su tutora de tesis, además que generan pensamiento crítico y reflexivo el 53.3% respectivamente. Les generan aprendizajes significativos en su asignatura 51.1%, les orientan en la búsqueda de información complementaria y sobre temas de investigación 48.9% cada uno de estos indicadores. Les implican cuando las docentes científicas les brindan tiempo para asesoría y acompañamiento 44.4%.

**Tabla 2. Docencia-investigación e implicación estudiantil**

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Interés por la investigación	56.6%	37.8%	2.2%	4.4%
Aprendizajes significativos sobre su asignatura	51.1%	37.8%	8.9%	2.2%
Confianza para la realización de una investigación	33.3%	53.3%	11.1%	2.2%
Predilección por su asignatura	33.3%	53.3%	8.9%	4.4%
Deseo por escribir artículos y participar en foros académicos	33.3%	46.7%	13.3%	6.7%
Definir un enfoque metodológico específico	37.8%	40%	15.6%	6.7%
Confianza para solicitarle asesoría	42.2%	35.6%	17.8%	4.4%
Deseo de que sea mi tutora de tesis	53.3%	20%	17.8%	8.9%
Aplican estrategias innovadoras en su práctica docente	40%	42.2%	13.3%	4.4%
Me orientan en la búsqueda de temas de investigación	48.9%	35.6%	13.3%	2.2%
Fomentan el pensamiento crítico y reflexivo	53.3%	26.7%	13.3%	6.7%
Orientan la búsqueda de información complementaria al tema	48.9%	31.1%	11.1%	8.9%
Me brindan tiempo para asesoría y acompañamiento	44.4%	33.3%	15.6%	6.7%
Me enseñan a investigar sobre temas de frontera o disruptivos	35.6%	26.7%	31.1%	6.7%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a sus coreografías didácticas, los encuestados mencionan que casi siempre aplican estrategias innovadoras en su práctica docente, 40.9%.

Los hallazgos en este estudio exploratorio están muy en la línea de las conclusiones de Neumann (1992): la enseñanza se beneficia de la investigación al mismo tiempo que la enseñanza envía impulsos positivos a la investigación. Un ejemplo de esta relación directa entre la investigación y la docencia se da cuando la docente investigadora aporta ejemplos y resultados de sus investigaciones en clase. En cuanto a la relación indirecta, esta se produce cuando la docente investigadora disemina o promueve actitudes críticas y entusiasmo hacia el conocimiento que está impartiendo dentro de su materia o cuando utiliza su experiencia investigadora para mejorar la comprensión de la materia y su relación con materias afines. Es decir, las coreografías didácticas empleadas por la docente investigadora promueven la implicación en el aprendizaje de sus estudiantes, así lo muestran los resultados de esta exploración.

Los resultados de este estudio coinciden con lo expuesto por Brew y Boud (1995), quienes señalan que lo que realmente media entre la docencia y la investigación es el aprendizaje de los estudiantes. Y de acuerdo con Vidal y Quintanilla (2000), cuando señala que la investigación influye necesariamente en la calidad de la enseñanza. Los autores generalizan diciendo que el profesorado universitario asigna más peso a la investigación que a la enseñanza, esta afirmación es negativa en el caso que nos ocupa, así se muestra en los datos obtenidos:

Las docentes científicas de este estudio generaron aprendizajes en sus estudiantes en lo siguiente: 56.8% dice que siempre aprendió a fundamentar teóricamente el objeto de estudio; 48.9% a describir y fundamentar su propuesta metodológica; 44.4% aprendió a definir y delimitar su tema de interés, de igual forma aprendió a analizar la información recabada. Menos de la mitad de los encuestados afirma haber aprendido a problematizar y realizar reportes de investigación.

**Tabla 3. Los aprendizajes obtenidos con una docente investigadora**

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Problematizar sobre un objeto de estudio	40%	35.6%	20%	4.4%
Definir y delimitar mi tema de interés	44.4%	35.6%	17.8%	2.2%
Fundamentar teóricamente el objeto de estudio	56.6%	22.2%	20%	2.2%
Describir y fundamentar la propuesta metodológica	48.9%	26.7%	20%	4.4%
Analizar la información recabada	44.4%	37.8%	15.6%	2.2%
Realizar reportes de investigación	35.6%	42.2%	15.6%	6.7%

Fuente: Elaboración propia

Además de lo anterior, según la opinión de los y las estudiantes, las acciones que realizan las mujeres científicas para relacionar la docencia con la investigación son las siguientes:

- Involucra mis emociones o sentimientos en la investigación.
- Dan asesoría para realizar investigación
- Investigan como parte fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- Utilizan investigaciones previas de otros autores como base para algunas clases.
- Tratan de que los temas de investigación estén acorde con lo que enseñan
- Incluyen sus investigaciones dentro de la bibliografía de los programas de curso.
- Realizan eventos para la divulgación de los resultados de investigación de sus estudiantes.
- Normalmente nos incorporan en sus temas de investigación
- Utilicen sus publicaciones en ejemplos concretos durante las sesiones de clases
- Cuando complementan con las experiencias que han tenido durante sus investigaciones
- Compartir investigaciones relacionadas con algún tema en específico de clase para mayor comprensión
- Las situaciones relacionadas con los temas de clases
- Utilizan investigaciones previas de otros autores como base para algunas clases, construyendo significados y conceptos a partir de ello.
- Aplicación de métodos cualitativos y cuantitativos en un proyecto de investigación
- Utilizan diversos métodos
- Invitan a los estudiantes para ser partícipes de los proyectos en lo que trabajan
- En la realización de proyectos de investigación
- Proyectos de investigación que son parte de la evaluación en un curso
- Comparten información de proyectos que tienen en conjunto con la Universidad.
- Lo relacionan con problemas que son latentes en la actualidad
- Nos enseñan a hacer artículos científicos en los cursos.
- Utilizar herramientas de sus investigaciones como guía para los trabajos de los alumnos.

Con base en los dichos de los y las estudiantes las docentes científicas han influido en ellos en los siguientes aspectos:

- ❖ En mi decisión por ser investigadora
- ❖ En mi decisión metodológicas de investigar
- ❖ En investigar a fondo un tema de investigación
- ❖ Me motiva a hacer investigaciones y análisis por mi propia cuenta
- ❖ Deseo por conocer cómo se lleva a cabo una investigación
- ❖ Seguir realizando investigaciones
- ❖ Gusto por la investigación
- ❖ Ganas de investigar
- ❖ En tener interés sobre las investigaciones
- ❖ Seguir enfocado en conocer nuevas formas de investigar
- ❖ Mi forma de ver la investigación
- ❖ Han motivado a aprender más sobre la investigación
- ❖ Las dos docentes investigadoras que tuve en la universidad fueron las que impulsaron mi tesis.
- ❖ En tener interés sobre las investigaciones, evaluaciones y como se pueden efectuar un cambio
- ❖ En incrementar el pensamiento crítico
- ❖ Recolectar información adecuada y búsqueda de fuentes confiables

Existe coincidencia con los estudios de Breen y Jenkins (2002), ya que gran parte de los encuestados opina que la investigación produce más beneficio que perjuicios; que la actividad investigadora de las docentes promueve la difusión del conocimiento, la confianza, credibilidad y el entusiasmo/motivación; elogiaron el interés, relevancia y utilidad de la investigación en los contenidos de su aprendizaje.

## Conclusiones

Se reafirma que el número de científicas ha crecido de forma exponencial en el siglo XX, aunque aún de forma insuficiente, todavía no se ha alcanzado la equidad. Los datos reflejan que los estudiantes, de este estudio, solo han tenido de dos a cuatro mujeres investigadoras como docentes a lo largo de su trayectoria formativa en la universidad.

Se muestra que la relación entre la docencia e investigación se da cuando la docente vincula resultados de investigación o cuando de la experiencia áulica extrae temas de investigación, el aporte de la docente que investiga consiste en mejorar la comprensión del contenido y promueve una actitud crítica frente al conocimiento. Esta relación es la más trascendental y relevante, aunque muy difícil de verificar.

La mayoría de los estudiantes manifestaron que la relación docencia–investigación se manifiesta de dos formas: de forma tangible en la que la enseñanza servía no solo para diseminar conocimientos sino también para que las profesoras investigadoras desarrollen habilidades de investigación y enseñen técnicas de investigación a sus alumnos; la relación intangible se manifestaba en la forma en que las docentes desarrollan un espíritu crítico y una actitud positiva hacia el estudio y el conocimiento. Hay una conexión tangible que implica la transmisión de conocimientos avanzados y habilidades de investigación a los estudiantes, se relaciona con el desarrollo de actitudes y enfoques positivos hacia la investigación y el aprendizaje

### Referencias bibliográficas

- Azuaje, V. (2014). Mujeres en la Educación Superior. Una mirada desde Venezuela. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 3(1), 129-155
- Barnett, R. (1992). Linking teaching and research: A critical inquiry. *The Journal of Higher Education*, 63(6), 619-636
- Black, C. B. (1992). Causal modeling of secondary science students' intentions to enroll in physics. *Journal of research in Science Teaching*, 29(6), 585-599
- Braxton, J.M. (1996). Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. *New Directions for Institutional Research*, 90, p. 5-15
- Breen, R., & Jenkins, A. (2002). Academic research and teaching quality: The views of undergraduate and postgraduate students. *Studies in Higher Education*, 27(3), 309-327
- Bretton, H. L. (1979). On the necessity of research in teaching. *Journal of College Science Teaching*, 9, 96-97
- Brew, A., & Boud, D. (1995). Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher education*, 29(3), 261-273
- Briceño, M. (1995). *Investigación y Docencia: un vínculo en construcción permanente*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
- Casado, M. J. (2012). *Las damas del laboratorio: mujeres científicas en la historia*. Debate
- Castaño, C. & Webster, J. (2014): *Género, ciencia y tecnologías de la información*. Madrid: Aresta
- Centra, J. A. (1983). Research productivity and teaching effectiveness. *Research in Higher education*, 18(4), 379-389.
- Chetty, R., & Lubben, F. (2009). The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. *Teaching and teacher education*, 26(4), 813-820.
- Coate, K., Barnett, R., & Williams, G. (2001). Relationships between teaching and research in higher education in England. *Higher education quarterly*, 55(2), 158-174.
- Cordero, G. y García Garduño, J. M. (2009). Publicación científica y evaluación docente en México: un diagnóstico e intervención con profesores de educación y humanidades de una universidad estatal. *Tiempo de Educar*, 10(19), 149-168.
- Eble, K. E. (1976). *Teaching in the Universities: No One Way*.
- Elton, L. (1986). Research and teaching: symbiosis or conflict. *Higher Education*, 15(3), 299-304.
- Elton, L. (2001). Research and teaching: Conditions for a positive link. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 43-56.
- Feldman, K. A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in higher education*, 26(3), 227-298.
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Madrid: Ediciones Morata.

Flood, P. (1972). Teaching and research—happy symbiosis or hidden warfare? *Higher Education Quarterly*, 27(1), 102-118. García, M. (2013) ¿Son invisibles las mujeres científicas? *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19 (especial), 783-792.

Gellert, C. (1990). Academic enquiry and advanced training, international perspectives of a changing paradigm. In C. Gellert, E. Leitner, & J. Schramm (Eds.), *Research and teaching at universities: International and comparative perspectives* (pp. 28–64). Frankfurt: Peter Lang.

Glazman, R. (2003). El vínculo docencia-investigación en la universidad pública. P. Morán, (Comp.). *Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hansen, H. & Jensen, H. (1985). Undervisningens betydning for forskning, illustreret ved forskeres selvoplevelse. In E. Fivelsdal, E. (Ed.).

*Nørbilleder af forskning*, København: (pp. 107–158). Nyt: Fra Samfundsvidenskaberne,.

Harry, J., & Goldner, N. S. (1972). The null relationship between teaching and research. *Sociology of Education*, 47-60.

Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507–542.

Hattie, J. & Marsh, H. W. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs? *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603-641.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. (5ª. ed). México: Mc Grawhill.

Jauch, L. R. (1976). Relationships of research and teaching: Implications for faculty evaluation. *Research in Higher Education*, 5(1), 1- 13.

Jenkins, A., Breen, R., Lindsay, R., & Brew, A. (2003). *Reshaping teaching in higher education: a guide to linking teaching with research*.

Routledge.

Jensen, J. J. (1986). Research and teaching in the universities of Denmark: Does such an interplay really exist? *Higher Education*, 17(1), 17-26.

Jiménez, M., y Carrasquilla, A. (2012). Protagonismo educativo y social de las mujeres en la ciencia. En *Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género*. Sevilla, 5, 6 y 7 de Marzo de 2012. (pp. 618-634). Sevilla: Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla.

Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). Learning productivity at research universities. *The Journal of Higher Education*, 72(1), 1-28.

Lindsay, R., Breen, R., & Jenkins, A. (2002). Evidence-Based Management and Action-at-a-Distance. *Psychology Teaching Review*, 10(1), 5-19.

Magennis, S., & Woodward, R. J. (1992, September). Research, Teaching and the Concept of the Research Driven Curriculum, paper presented at the European Association for Institutional Research. In *14th International Forum*.

Martin, T. W., & Berry, K. J. (1969). The teaching-research dilemma: Its sources in the university setting. *The Journal of Higher Education*, 40(9), 691-703.

Matilla Quizá, M. J. & Mó Romero, E. (2014). *De la excepción a la normalidad: Mujeres científicas en la Historia*. México: UAM McCormick, A. C., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2013). Student engagement: Bridging research and practice to improve the quality of

undergraduate education. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 47-92). Springer, Dordrecht.

McCullagh, R. D., & Roy, M. R. (1975). The contribution of noninstructional activities to college classroom teacher effectiveness. *The Journal of Experimental Education*, 44(1), 61-70.

Mooney, C. J. (1991). Professors Feel Conflict between Roles in Teaching and Research, Say Students Are Badly Prepared. *Chronicle of Higher Education*, 37(34).

Moses, I. (1990). Teaching, research and scholarship in different disciplines. *Higher Education*, 19(3), 351-375. Muir, S. P. (1990). Time Concepts for Elementary School Children. *Social Education*, 54(4), 215.

- Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23(2), 159-171.
- Neumann, R. (1994). The teaching-research nexus: Applying a framework to university students' learning experiences. *European Journal of Education*, 29(3), 323-338.
- Neumann, R. (1996). Researching the teaching-research nexus: A critical review. *Australian journal of education*, 40(1), 5-18.
- Orler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho*, 10 (19), 289-301
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. España: Universidad de Madrid. Pelikan, J. (1992). *The idea of a university: A reexamination*. Yale: Yale University.
- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23(3), 273-295.
- Rowland, S. (1996). Relationships between teaching and research. *Teaching in higher education*, 1(1), 7-20.
- Rubio, M. (2005). El estado de la cuestión en las mujeres académicas y científicas. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, (18), 59-88.
- Rushton, J., Murray, H., & Paunonen, S. V. (1983). Personality, research creativity, and teaching effectiveness in university professors. *Scientometrics*, 5(2), 93-116.
- Sancho, J. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión dos mundos. *Educar*, 28, 41-60
- Schmitt, H. A. (1965). Teaching and research: companions or adversaries? *The Journal of Higher Education*, 36(8), 419-427.
- Smeby, J. C. (1998). Knowledge production and knowledge transmission. The interaction between research and teaching at universities. *Teaching in higher education*, 3(1), 5-20.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Terenzini, P.T. (1999). Research and practice in undergraduate education: And never the twain shall meet. *Higher Education*, 38, 33-48.
- Torra Bitlloch, I., Corral Manuel de Villena, I. D., Pérez, M., Triadó, X., Valderrama, E., Márquez, M., & Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Red U: revista de docencia universitaria*, 10(2), 21-56.
- Vidal, J., & Quintanilla, M. A. (2000). The teaching and research relationship within an institutional evaluation. *Higher education*, 40(2), 217-229
- Webster, D. S. (1985). Institutional effectiveness using scholarly peer assessments as major criteria. *The Review of Higher Education*, 9(1), 67-82.
- Wilson, J. & Wilson, R. (1972). The teaching-research controversy. *Educational Record*, 53, 321-326.
- Zaman, M.Q. (2004). *Review of the academic evidence on the relationship between teaching and research in Higher Education*. London: Department for Education and Skills.

# Del papiro a la red: actitudes frente a la educación virtual en estudiantes del sistema universitario

## From papyrus to the network: attitudes towards virtual education in students of the university system

Ivonne Ramírez, Sandra Salinas, Carmen Gloria Aguilar

### Resumen

Frente a la coyuntura de salud y el impacto del COVID-19 en el ámbito universitario, nos propusimos reflexionar sobre las percepciones sobre la educación virtual de los estudiantes que desarrollaron el currículo para la formación de nivel superior en las carreras de Kinesiología y Fisioterapia de las Universidades públicas en Bolivia. La metodología estuvo basada en la aplicación de un cuestionario en línea con preguntas referidas a categorías como la enseñanza-aprendizaje, la accesibilidad y los aspectos humanos del proceso dirigido a estudiantes. Los resultados evidencian los puntos fuertes relacionados con el acceso a información, avances con la tecnología y los recursos del conectivismo. Por otro lado, las debilidades hacia modalidades virtual o híbridas, están más relacionadas con metodologías de enseñanza, la insatisfacción por la ausencia de prácticas reales y vivenciadas, la inaccesibilidad a equipos y conexión a la Internet.

**Palabras clave:** Educación virtual, accesibilidad, currículo, proceso enseñanza- aprendizaje.

### Introducción

Debido al COVID 19, en marzo de 2020, el gobierno boliviano dictaminó el confinamiento total con suspensión de las actividades educativas en todos los niveles. Este hecho ha dado paso a la implementación de la educación virtual en el sistema educativo universitario, planteando muchos desafíos. La pandemia no solo marcó nuevas dinámicas en la atención sanitaria y la economía, también los hizo en la educación superior, de manera particular; por ello, interesa en este estudio reflexionar sobre las percepciones de los estudiantes de las carreras de Fisioterapia y Kinesiología de la universidad pública boliviana, en torno a la educación virtual

Estas carreras aplicaron el trabajo virtual buscando, inicialmente, recuperar la continuidad de la gestión académica a través de distintos recursos como el uso del correo electrónico, reuniones *online* y otro tipo de comunicaciones que la tecnología posibilita. Sin embargo, el tema académico resulta

### Abstract

*This paper reflects the perceptions of university students regarding virtual education, due to COVID-19. These students belong to kinesiology and physiotherapy from public universities in Bolivia.*

*It was applied a survey. Questions were regarding teaching and learning, access to technology, and human aspects targeting students.*

*Findings show strongly ways to access information and knowledge, how students developed technology or used it, and how they got connected.*

*On the other hand, the weakness of virtual education is linked to teaching methodologies, students' frustrations, because they missed real and vivid practices; and, finally, because they were unable to access to state of the art technology and internet connection.*

**Keywords:** Virtual Education. Access to Technology. Curriculum. Teaching and Learning.

ser más complejo debido a múltiples factores y dificultades en el proceso de enseñanza- aprendizaje (currículo, objetivos, contenidos, métodos, prácticas, evaluación, entre otros) tanto para docentes como para estudiantes, teniendo en cuenta que el currículo diseñado para la educación presencial debe ser reestructurado para este nuevo escenario.

Estudios realizados durante la pandemia en el área de salud, dan cuenta de ciertos resultados y conclusiones relevantes: afirma Lafuente et.al. (2020) que con el avance de la tecnología, la integración y disponibilidad de Internet en la vida cotidiana, es posible la difusión de conocimientos a través de un modelo digital para adaptarse a la pandemia del COVID-19. Por otra parte, los estudiantes en el área médica tienen preferencia por los sistemas virtuales Lozano et.al. (2020). Asimismo, otro estudio de Beaman et.al. (2020) expone cómo la metodología online podría servir para -por un lado- crear experiencias simuladas mediante tecnología y evitar que el alumno tenga que desplazarse y -por otro lado- contribuir a la creación de material educativo virtual.

El modelo educativo que organiza la educación superior en gran parte de las universidades bolivianas del sistema público, responde al paradigma de la educación tradicional y bancaria, centrada en el docente, sin mayores posibilidades de introducción de las TICs, que priorizan el cumplimiento de objetivos. Por tal motivo –y dada la urgencia de modernizar esta tarea–, la Reunión Sectorial de las carreras de Fisioterapia del Sistema de la Universidad Boliviana de 2015, recomienda estandarizar los procesos académicos y científicos más importantes, entre ellos, el rediseño curricular por competencias CEUB (2015). A partir de ello, las universidades bolivianas trabajan en la migración de sus programas académicos al modelo por competencias, entendiendo por competencia una actuación idónea que emerge de una tarea concreta en un contexto con sentido. Ello significa, que la educación para el desarrollo de competencias debe posibilitar la producción colectiva en un contexto social y cultural determinado.

El cambio de modelo conceptual para integrar las competencias enfrenta varios desafíos, desde la imprecisión conceptual hasta la dificultad de trazar un currículo por competencias que no sea la transcripción de un análisis de tareas, sino el sumun del conocimiento hecho práctica, orientado a un saber específico y al ser, según lo expresado por Díaz Barriga (2011); sumado a este hecho, la virtualidad nos plantea retos hacia la producción individual y colectiva.

La formación de profesionales en Fisioterapia y Kinesiología se ha orientado al desempeño en diversos campos de acción que exigen nuevos saberes y actuaciones para responder a nuevos contextos: el contexto disciplinar para dar respuesta a la relación del movimiento corporal en la salud; el contexto científico, privilegiando una formación que promueva el pensamiento científico y la toma de decisiones según una práctica basada en la evidencia científica; y el contexto social, que exige del profesional un alto compromiso con el desarrollo de la persona, la familia y la comunidad.

Bajo este modelo, la cuestión central es el desarrollo de estrategias de enseñanza que puedan producir resultados de calidad a partir de un diseño curricular multidimensional y complejo. Sin embargo, dado que la carrera de Fisioterapia y Kinesiología del sistema boliviano no tenía un modelo educativo definido y actualizado para la educación presencial, menos se tomaron provisiones para la virtualidad. Es decir, estas enfrentan un doble desafío: por una parte, desarrollar un modelo educativo vanguardista y, por otra, incorporar la virtualidad al proceso educativo.

El objetivo de este artículo es analizar las percepciones de los universitarios de las carreras de Fisioterapia y Kinesiología de la universidad boliviana frente a la educación virtual, identificando las fortalezas y debilidades en este nuevo escenario.

## **Metodología**

El estudio se basó en un enfoque cuali-cuantitativo a partir del análisis de las percepciones de los estudiantes universitarios de las carreras de Fisioterapia y Kinesiología de la universidad boliviana,

acerca de la educación virtual. El instrumento utilizado fue un cuestionario en línea, aplicando el recurso de los formularios en la plataforma Google Suit, fue diseñado con diez preguntas: cinco semiestructuradas sobre las fortalezas y debilidades de la educación virtual y cinco preguntas abiertas que buscan indagar acerca de los pensamientos y preferencias sobre la educación virtual.

Los datos fueron organizados según categorías cuantitativas y cualitativas: las primeras orientadas a conocer el tipo de equipo utilizado, la plataforma empleada y los aspectos referidos a la conectividad. Las categorías cualitativas, por otra parte, se orientaron a comprender los pensamientos, los sentimientos, preferencias, valoración atribuida y autopercepción sobre su preparación para el manejo de recursos de la virtualidad. Posteriormente, estas se clasificaron en positivas y negativas, considerando los subtemas: aspectos humanos, uso de tecnología y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para definir la muestra, se envió una invitación a través de la dirección de las carreras de Fisioterapia y Kinesiología, aceptaron participar en el estudio 300 estudiantes de ambos sexos de primer a quinto curso de las siguientes universidades: Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Mayor de San Andrés (La Paz) y Mayor de San Simón (Cochabamba).

## Resultados

**Tabla 1. Tipos de equipo y plataforma empleada\* Estudiantes Kinesiología (Universidades bolivianas)**

Tipo de equipo	N°	%	Tipo de plataformas	N°	%
Celular	175	58	Classroom	23	8
Computador	32	11	Google Meet	67	22
Computador y celular	89	30	Redes sociales /whatsapp	4	1
Tablet	4	1	Zoom	106	35
Otros	0	0	Varias plataformas (Moodle, Teens)	100	33
Total	300	100			

Tabla 1. En cuanto al uso de tipo de artefacto tecnológico, de 300 estudiantes, 58% hacen uso de celular para pasar clases, uso de computador 11%, combinación de celular y computador el 30%, y uso de tableta solo 1%. En la tabla 1. También se analizó el tipo de plataforma para el desarrollo de las clases. Así, el 8% de los estudiantes usan classroom; el 22% utilizaron Google Meet; el 1% utilizaron redes sociales y whatsapp; el 35% se conectaron mediante Zoom y 33% lo hicieron a través de otras plataformas (Moodle y Teens).

**Tabla 2. Pensamientos, valoración y preparación autopercebida para la educación virtual \* Estudiantes Kinesiología (Universidades bolivianas)**

Pensamientos sobre ed. virtual	N°	%	Calificación la ed. virtual	de	N°	%	Preparación para la ed. virtual	N°	%
Muy buena	9	3	Muy buena		5	2	Muy buena	21	7
Buena	70	23	Buena		88	29	Buena	133	44
Regular	180	60	Regular		182	61	Regular	125	42
Mala	41	1	Mala		25	8	Mala	21	7
Total	300	100							

Tabla 2. En cuanto a los pensamientos sobre la educación virtual, se evidencia que 3% de los estudiantes considera que es muy buena, el 23% considera que es buena. El 60% valora que la educación virtual es regular y el 1% considera que es mala.

En cuanto a la calificación en la modalidad virtual, para el 2% de los estudiantes encuestados es muy buena, el 29% la considera buena; mientras que el 61% piensa que la calificación es regular y el 8% afirma que es mala.

Por último, sobre la preparación de los estudiantes sobre la educación virtual, el 7% afirma que es muy buena, el 44% indica que su preparación es buena; el 42% considera regularmente preparado y el 7% señala que su preparación es mala.

**Tabla 3. Sentimientos, preferencias y valoración atribuida \*Estudiantes Kinesiología (Universidades bolivianas)**

Sentimientos positivos	N°	%	Preferencia ed. virtual	de la	N°	%	Valoración atribuida	N°	%
Mucho	12	4	Si		47	16	Muy bien	5	2
Bastante	92	31	Indiferente		33	11	Bien	145	48
Poco	138	46	No		220	73	Regular	132	44
Nada	58	19					Mal	18	6
Total	300	100							

En la Tabla 3 se observa que existen muchos sentimientos positivos frente a la educación virtual, solo en el 4% de estudiantes señala como mucho o muy positivo; el 31% indica tener sentimientos bastante positivos; el 46% experimentó sentimientos poco positivos y el 19% de estudiantes encuestados afirma que la educación virtual no les genera ningún sentimiento positivo

Sobre las preferencias y la valoración atribuida por los estudiantes de kinesiología, el 16% muestra preferencia hacia la educación virtual, mientras que el 11% es indiferente y el 73% de los estudiantes encuestados de esta carrera indican no tener preferencia por esta modalidad.

Finalmente, en cuanto a la valoración atribuida a la educación virtual, el 2% de los estudiantes de kinesiología encuestados señala como muy buena, el 48% la valora como buena; el 44% como regular y la valoración atribuida como mala es el 6% de la muestra.

A continuación, se realiza un análisis de contenido de una muestra de las narrativas recogidas en las preguntas abiertas a los estudiantes. Los datos han sido organizados en tres categorías: aspectos relacionados con la tecnología, el componente humano y el proceso de enseñanza aprendizaje. De esa primera organización de categorías, se desprenden dos grandes grupos de respuestas polarizadas por parte de los estudiantes; es decir, criterios positivos y criterios negativos acerca de la educación virtual.

En la primera parte, se hace referencia a los criterios positivos que han sido los menos en el recojo de datos; sin embargo, resultan interesantes para analizar dado el reconocimiento del valor que tienen en relación a la categoría de aspectos tecnológicos.

**Tabla 4. Percepciones sobre aspectos positivos de la tecnología \*Estudiantes Kinesiología (Universidades bolivianas)**

**Aspectos de la tecnología**

<b>Subtema: equipo y costo</b>	<b>Subtema: conexión</b>
<p><i>"El amplio conocimiento de la tecnología, se puede acceder a cualquier tipo de clases siempre y cuando contando con el acceso a internet".(Estudiante 52).</i></p> <p><i>"Favorece el uso de soportes y recursos tecnológicos tanto a docentes como estudiantes propios de la sociedad de información del Siglo XXI". (Estudiante 138).</i></p>	<p><i>"Uso de medios audiovisuales como videos tutoriales y procedimentales, pero no siempre hay señal". (Estudiante 45).</i></p> <p><i>"Puedes acceder a varios documentos y videos que te envía tu docente y no gastas pasajes para ir a la universidad" (Estudiante 55).</i></p> <p><i>"Aproxima a la modernidad, da la posibilidad de una rápida información, acortando las distancias y la información llega inmediatamente" (Estudiante 25)</i></p>

En cuanto a los aspectos relacionados con el subtema interactivo, recursos tecnológicos y accesibilidad, este grupo de universitarios nativos de la tecnología, valoran los recursos que ofrecen las TICs en la educación virtual, la accesibilidad al conocimiento vanguardista y los formatos ágiles de la información actualizada. Como el caso del material audiovisual, videos y otras aplicaciones para el aprendizaje de la anatomía, la biomecánica, el neurodesarrollo y las técnicas kinésicas, en general, son ponderados por el estudiante de este grupo.

**Aspectos humanos**

<b>Subtema: Interacción y comunicación</b>	<b>Subtema: Accesibilidad(tiempo y comodidad)</b>
<p><i>"Hay más interacción entre el licenciado y los alumnos". (Estudiante 1).</i></p> <p><i>"Nos brindan más información por lo que hay un enriquecimiento en el aprendizaje". (Estudiante 14).</i></p> <p><i>"Autoaprendizaje y control sobre sí mismo"(Estudiante 21).</i></p> <p><i>"Es como tener clases personalizadas porque todos podemos escuchar la clase bien y otro porque es más cómodo". (Estudiante 33).</i></p> <p><i>"Que podemos tener conocimientos de personas del extranjero, fácil acceso". (Estudiante 4).</i></p>	<p><i>"Hay más posibilidades de estar en tu casa y gastar menos". (Estudiante 111).</i></p> <p><i>"Acorta las distancias la información llega inmediatamente ahorro del tiempo en transporte, en consecuencia, facilidad y comodidad. Versatilidad del lugar, solo se necesita internet y un dispositivo electrónico y listo independientemente si estás en tu casa o en cualquier otro lado uno puede pasar clases". (Estudiante 222).</i></p> <p><i>"Mayor tiempo para realizar las tareas y flexibilidad a la hora de entregar los trabajos". (Estudiante 212).</i></p> <p><i>"Puedes distribuir tu tiempo de mejor manera". (Estudiante 67).</i></p> <p><i>"No contagiarse...". (Estudiante 300).</i></p>

Entre otros aspectos positivos, se destacan los relacionados con el componente humano del proceso. Los estudiantes ponderan la importancia de la comunicación cercana y asertiva con el docente. En cuanto al uso del tiempo, este es considerado como favorable, ya que durante las jornadas presenciales, permanecían entre 7 a 8 horas diarias en sesiones teóricas y prácticas; mientras que en la modalidad virtual, se ha concentrado el horario y ellos pueden trabajar para apoyar a la economía de su hogar. Por otra parte, el subtema del conocimiento novedoso también es valorado positivamente. Asimismo, se valora también el distanciamiento como ventaja de la educación virtual para prevenir el contagio por COVID-19

## Aspectos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje

Subtema: didáctica	Subtema: innovación	Subtema: retroalimentación
<p>“Control de trabajo y participación individual y responsabilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje tanto del docente como del estudiante”. (Estudiante 200).</p> <p>“Explicación mejorada y ayuda a investigar más y a saber más de los temas”. (Estudiante 171).</p> <p>“Que existen videos de referencia y también hay enlaces y libros digitales que nos proporcionan algunos docentes”. (Estudiante 211).</p>	<p>“Incentiva más a la lectura Promueve la investigación. Aprender nuevas habilidades digitales</p> <p>Aprender a manejar distintas plataformas para el estudio”. (Estudiante 287).</p> <p>“El amplio conocimiento de la tecnología Se puede acceder a cualquier tipo de clases siempre y cuando contando con el acceso a internet”. (Estudiante 88).</p> <p>“Aprender el manejo de las herramientas tecnológicas... sobre las capacidades de interpretar y entender las clases”. (Estudiante 96).</p>	<p>“Hay la facilidad de que las clases se graban y podemos volver a ver los videos las veces que veamos hay la facilidad de que las clases se graben y podamos volver a ver los videos las veces que veamos”. (Estudiante 245).</p> <p>“No hay que estar peleando por sentarse adelante y no escuchar la clase ya que es igual para todos”. (Estudiante 213).</p> <p>“La fortaleza son los videos grabados de la clase ya que nos permite poder volver averlos para poder comprender los temas”. (Estudiante 225).</p>

Se destaca en estas narrativas la importancia del formato de la información que reciben los estudiantes encuestados, atribuyendo un valor positivo a los videos y libros en línea.

Así, destacan mayormente el uso de la información actualizada y novedosa, se empoderan del conocimiento y exploran por sí mismos las plataformas y materiales diversos, desarrollando su creatividad en cada actividad propuesta por el docente. Bajo esta percepción, el sistema de educación virtual facilita las clases asincrónicas porque se adecuan a sus ritmos y a sus tiempos; por otra parte, favorece a la reproducción y retroalimentación por videos.

**Tabla 5. Percepciones sobre aspectos negativos respecto de la tecnología \*Estudiantes Kinesiología (Universidades bolivianas)**

### Aspectos tecnológicos

Subtema: equipo y costo	Subtema: conexión
<p>“No tener un equipo adecuado que responda alas necesidades de conexión”. (Estudiante 39).</p> <p>“Para mí, en lo personal, ninguna porque es complicado ya que no todos cuentan con un buen celular o buena señal y algunos docentes no entienden eso”. (Estudiante 48).</p> <p>“No tenemos dinero para costear varios equipos a todos mis hermanos”. (Estudiante 78).</p>	<p>“El internet es pésimo en cualquier departamento y de cualquier empresa y no todos tienen acceso a un servicio de internet”. (Estudiante 179).</p> <p>“No tenemos acceso a internet, en la ciudad yo tenía mi Wifi, aquí donde vivo es muy caro pagar con tarjetas y pasar clases que a veces no valen la pena”. (Estudiante 21).</p> <p>“La mala señal con el Internet y cada vez gasto más dinero para tener crédito para comprarme megas”. (Estudiante 56).</p> <p>“Muchísimo gasto, no podemos pagar tanto en mi familia, por eso no siempre entro a clases”. (Estudiante 67).</p>

Entre los aspectos negativos se destacan: el alto costo del servicio de internet, el equipo de computación no disponible para pasar clases, se observa también la calidad de los equipos de telefonía móvil, muy precarios para el uso de aplicaciones que demandan mayor memoria del equipo. Los estudiantes no

pueden acceder, por factores económicos y de equipamiento suficiente, a la descarga de aplicaciones de plataformas educativas.

### Aspectos humanos

Subtema: Interacción y comunicación	Subtema: Personal y emocional
<i>"Poca interacción al ser masivo el curso de estudiantes y el tiempo escaso". (Estudiante. 34).</i>	<i>"Clases incompletas, licenciados sin paciencia, es impersonal". (Estudiante 73).</i>
<i>"Mucha gente que al final estamos todos en un solo aula, nadie puede hablar ni da para preguntar". (Estudiante 76).</i>	<i>"La no comprensión de algunos docentes ante fallos en el internet que pueden tener los estudiantes". (Estudiante 9).</i>
<i>"Carencia de la relación docente estudiante". (Estudiante. 67).</i>	<i>"Falta de comprensión por parte de los docentes con respecto a varios temas". (Estudiante 39).</i>
<i>"El docente no presta atención individualizada". (Estudiante 33).</i>	

En cuanto a los aspectos de interacción y comunicación docente - estudiantil, estos han sido valorados como deficitarios. Es evidente la demanda de comprensión y mayor contacto individual en el estudiante. Otro aspecto fundamental es la falta de empatía, la intolerancia y la incomprensión de las situaciones que atraviesan muchos universitarios en el sistema público.

### Aspectos del proceso enseñanza - aprendizaje

Subtema: Didáctica	Subtema: Retroalimentación	Subtema: Accesibilidad
<i>"No, nos proporcionan el material (libros PDF) necesario para nuestra formación". (Estudiante 72).</i>	<i>"La evaluación de los contenidos no es buena, son tareas y cuestionarios que no muestran lo aprendido". (Estudiante 53).</i>	<i>"Dificultad de medir el tiempo de trabajo real de los estudiantes y debilidad de aprender". (Estudiante 55).</i>
<i>"Las clases prácticas muchas veces ya solo son teóricas". (Estudiante 77).</i>	<i>"Algunas cosas no se puede comprender por más que den un material". (Estudiante 59)</i>	<i>"Los horarios que nos imponen no son iguales al de las clases normales". (Estudiante 69).</i>
<i>"Nada, no tenemos un buen sistema de educación, menos virtual, baja planeaciones y abuso de exposiciones". (Estudiante 52).</i>	<i>"Menos entendimiento, ambiguo y confuso". (Estudiante 49)</i>	<i>"La parte práctica de materias (sobre todo en Ciencias de Salud)". (Estudiante 84).</i>
<i>"Las dificultades en el momento de dar examen el retraso al enviarnos el enlace; por lo consiguiente, tenemos menos tiempo. Exceso de tareas como mapas conceptuales y trabajos prácticos como realización de videos, maquetas". (Estudiante 61).</i>	<i>Es menos formal, no hay demasiada concentración, mandan trabajos a realizar para cualquier hora y día, la parte práctica docente-estudiante no es de buena calidad, hay más estrés y presión por los trabajos". (Estudiante 12).</i>	
<i>"La cantidad de trabajos, tareas y PDF enviados sin previa explicación, etc.". (Estudiante 3).</i>		

En cuanto a los aspectos de la metodología, se muestran como debilidades importantes la deficiente planificación del tiempo y su relación con las tareas asignadas, la ausencia de clases prácticas, los métodos poco comprensibles, los materiales insuficientes y las evaluaciones dicotómicas o de selección múltiple, que no permiten la demostración de las maniobras o técnicas aprendidas por el estudiante.

## Conclusiones

Los hallazgos de este estudio expresan tanto las fortalezas como las debilidades que los universitarios advierten en el escenario de la educación virtual. Entre los hallazgos relevantes, destacan los factores negativos principalmente porque muchos estudiantes no disponen de equipos adecuados, pues, como advierte un estudio de la Universidad San Francisco Xavier (Ramírez, et. al., 2020) prevalece el uso de *smartphones* para el desarrollo de las clases, dificultando el trabajo de lectura y tareas a realizar con un dispositivo limitado para la actividad académica, en tanto que el trabajo en computador ofrece mayores recursos y aplicaciones al estudiante. En esta misma línea, el porcentaje de acceso de los hogares a computador está entre los más bajos de la región con un 36,3%. CEPAL (2017).

Asimismo, la conectividad y el costo de Internet son factores percibidos como deficitarios. La CEPAL (2017) reportó que el acceso a internet según la zona geográfica en Bolivia en 2015 presentó un valor del 2% en lo rural y del 20% en lo urbano, lo que muestra una brecha del 18% entre ambos, por debajo de la brecha promedio regional del 27%. Muchos de los estudiantes residen en zonas rurales con limitaciones en la señal y conexión a internet provocando el incremento de la brecha de desigualdad socioeducativa.

De este modo, el costo de conexión a Internet y la accesibilidad fueron las categorías calificadas como más negativas en el estudio, dado que los estudiantes encuestados no solo no cuentan con el equipo apropiado para pasar clases, sino que la conectividad y el costo del uso de internet es alto para los estudiantes, en coincidencia con otros estudios Ramírez et.al. (2020).

Al respecto Ruiz (2020) señala que es importante tomar en cuenta que para cumplir con el derecho constitucional a la educación, las instituciones estatales deben garantizar que no se afecte en ese cometido a la economía familiar, la salud y otros, cuidando que la educación a distancia no incremente la desigualdad educativa que pone en evidencia brechas de diferentes tipos a las visibles en la presencialidad. Los gobiernos no han previsto el financiamiento del modelo e-learning y las instituciones de formación han pasado por alto la elaboración de estrategias que tomen en cuenta el entorno económico local. Afirman Medina (2019) y Escalante et.al. (2010) que la financiación de la educación debe ser un pilar fundamental de los gobiernos para favorecer una adecuada gestión, caso contrario, las percepciones seguirán afectando la adherencia a este sistema.

Respecto de cómo piensan los estudiantes encuestados sobre la educación virtual, en su mayoría la califican como regular, y perciben su preparación para el manejo de los recursos como regular y buena. Es importante señalar que la educación virtual está fundamentada en el aprendizaje, a diferencia de la presencial que se basa en la enseñanza. De este modo, no se trata solo de trasladar el material del aula presencial al aula virtual, por el contrario, como señala un estudio de 2017, para Yong et. al. (2017) y Sanchez (2020), es importante generar material adecuado para guiar el aprendizaje de los estudiantes que responda a las demandas de este nuevo escenario educativo.

La didáctica de la educación superior, las metodologías y los medios de enseñanza deben ser repensados y atender a los nuevos tiempos en los que co-diseñar e innovar creativamente sean parte de la práctica docente. Afirma Salinas (2004) que las nuevas herramientas deben ser permanentemente monitorizadas para favorecer su uso, corregir sus defectos y mejorar su aplicación. Asimismo, Gagliardi (2020) señala que al parecer se requiere de diálogos, intercambio, participación, salir de la lógica "*broadcasting*" para que una propuesta educativa tenga sentido en un entorno donde la colaboración es un rasgo característico de las culturas digitales. En el grupo de universitarios de la muestra estudiada, la didáctica en la educación virtual fue valorada como regular y buena, esto es importante porque el contexto de pandemia puede abrir la posibilidad para la innovación pedagógica, permitiéndonos repensar las planificaciones hacia nuevas experiencias. Gagliardi (2020) destaca como favorable el contenido novedoso, la posibilidad de acceder a materiales actualizados e interactivos que aportan al desarrollo de la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico.

La tecnología ofrece a los estudiantes la capacidad de aprender de una manera diferente debido a que hoy tienen acceso inmediato a la información, lo cual está cambiando la manera en cómo ellos piensan y cómo sienten como explica Lozano et.al. (2020) para Lafuente et.al. (2020) este es un periodo en el que se pueden aprovechar mejor sus capacidades.

Las instituciones de educación superior han experimentado un cambio en el sistema educativo de la sociedad actual. Por ejemplo, Salinas (2004) señala que el desplazamiento de los procesos de formación desde los entornos convencionales y la demanda generalizada para que los estudiantes reciban las competencias para el aprendizaje continuo.

Asimismo, estas instituciones deberán repensar sus políticas para la educación virtual en las que una de las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje será la alfabetización tecnológica, otras serán las adaptaciones curriculares, los medios de enseñanza interactivos y las innovaciones para que la práctica, que fue percibida como una gran debilidad, se nutra de las experiencias simuladas a través de la tecnología y, superada la crisis sanitaria, pueda ser aplicada en la práctica profesional Beaman et.al. (2020).

En cuanto a los contenidos desproporcionados en el currículo y la deficiente planificación de la relación entre tareas y tiempo asignado es necesario trabajar en la reestructuración de contenidos esenciales y reducir aquellos generales, obsoletos y poco útiles.

Los sentimientos y preferencias por la educación virtual son calificados negativamente por los estudiantes encuestados posiblemente porque las condiciones del concepto tecnológico les resultan difíciles debido a las barreras del manejo de la virtualidad. El uso de materiales, medios, videos, libros interactivos deben favorecer el desarrollo de mecanismos de procesamiento cognitivo, como la adquisición, la codificación, el procesamiento y la recuperación de la información que al ser ajustados a la virtualidad. Para Lozano et.al. (2020) estas herramientas responden a las demandas cognitivas de los estudiantes y al desarrollo de competencias para la búsqueda de información y pensamiento crítico.

Las clases asincrónicas ofrecen ventajas porque el estudiante dispone de horarios accesibles desde cualquier sitio, con posibilidades laborales y opción de conservar el distanciamiento físico en el marco de la crisis sanitaria. Para García (2007) en las actividades académicas, se pueden continuar utilizando herramientas como Google Meet, Zoom, Skype entre otras, que han mostrado estabilidad y confianza para múltiples participantes en las revisiones de temas, clases magistrales entre otras.

En cuanto al componente humano, la muestra de estudio ha advertido baja empatía, comprensión y tolerancia y ha expresado la necesidad de mayor comunicación, interacción y atención personalizada. Estos factores, que resultan evidentes en espacios presenciales, deben ser recreados en el aula virtual mediante estrategias de comunicación asertiva e interacción afectiva, dado que en la práctica profesional estas competencias resultan ser muy importantes para la atención del paciente.

Debido a que no solo se trata del traslado del currículo del sistema presencial a la educación virtual, será importante planificar y adaptarla al proceso educativo actual. Esto significa que las carreras de Fisioterapia y Kinesiología de la universidad boliviana apliquen la selección de contenidos esenciales, generen metodologías de enseñanza aprendizaje más interactivas con procesos de evaluación novedosos y productivos en sus aulas, sin descuidar el componente humano.

La pandemia del COVID-19 ha constatado importantes debilidades para el acceso a la educación virtual, dejando en evidencia las desigualdades sociales que deben garantizar el derecho a ella. Las percepciones de los estudiantes frente a la educación virtual convocan a postular la necesidad de desarrollar un proceso educativo más igualitario. Dado el nuevo escenario histórico, otras formas híbridas, promoviendo el salto del papiro a la red, lo que quiere decir, reducir las brechas hacia las posibilidades que nos abre la virtualidad.

## Referencias bibliográficas

- Beaman, A y Davidson, P.M. (2020). Global service-learning and COVID-19-What the future might look like? *J Clin Nurs.* (19-20), 3607-3608.
- Comité Ejecutivo de la Universidad boliviana. CEUB (2015). Reunión académica de las carreras de Tecnología médica. Cochabamba Conclusiones de la reunión sectorial de la carrera de: fisioterapia Bolivia. En: [http://www.ceub.edu.bo/gaceta/img/sectoriales/52\\_II\\_IX\\_R\\_Fisioterapia.pdf](http://www.ceub.edu.bo/gaceta/img/sectoriales/52_II_IX_R_Fisioterapia.pdf)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL. (2017). Bases de datos y Publicaciones Estadísticas CEPALSTAT. En: [https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB\\_CEPALSTAT/estadisticasIndicador.es.asp?idioma=e](https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicador.es.asp?idioma=e)
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 2(5). 1-5.
- Escalante, A., Ibarra, L., y Mercado, J. (2010). Convergencia en investigación regional: sociedad, educación y economía. México D.F.: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Gagliardi V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión*. 1, mayo. 312. En: <https://doi.org/10.24215/16696581e312>.
- García, H. y Beas, L. (2020). La enseñanza en los programas académicos y quirúrgicos en tiempos de COVID-19. *Revista mexicana de urología*, 80(2), 1-8.
- Lafuente, R. Calvo S. Buesa A. Pérez S. López M. Fortún, R. Francín, M. y Jiménez, C. (2020). Aprendizaje-servicio en Trabajo Fin de Grado en Fisioterapia durante tiempos de pandemia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*. 10, 62-76.
- Lozano, N. Laniero L. Marini, V., Alegre, G. Saranz, R.; Lozano, A. (2020). Comparación de la enseñanza con uso del método tradicional y el uso de nuevas tecnologías en el aprendizaje: evaluación desde la experiencia estudiantil. *Revista Argentina de Educación Médica*, 9 (2), 63-67.
- Medina, I. (2019). Economía y educación, dos conceptos determinantes en el desarrollo de la sociedad latinoamericana. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. En: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/04/economia-educacion-sociedad.html>
- Ramírez, I. Jaliri, C. Méndez Roca, B. y Orlandini, I. (2020). Percepciones universitarias sobre la educación virtual. *Red de docentes IB*. 3 (1),6. En: <https://www.aacademica.org/ivonne.fabiana.ramirez.martnez/11.pdf>.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista internacional de educación para la Justicia social*, 9(3), 45–59.
- Salinas, J., (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1-16.
- Sánchez, J. Quiroga, K., Ospina, P. (2020). Desafíos tecnológicos para el sector educativo de América Latina en tiempos de pandemia. Programa de Investigación de Política Exterior Colombiana (PIPEC).
- Yong, É., Nagles, N., Mejía, C., Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 81-105.

# El contexto de la docencia universitaria ante la realidad compleja pospandemia del COVID

## The context of university teaching in the complex post academy reality of COVID

René Arenas Martínez

### Resumen

La pandemia del COVID – 19, ha producido cambios inesperados en el desarrollo de la educación superior. La enseñanza mediante la modalidad presencial fue adaptada a la virtualidad, y en este periodo de transición, las actividades de docencia tuvieron que adecuarse para continuar con su desarrollo. Esta situación trajo consigo nuevos escenarios educativos, retos y desafíos que tuvieron que afrontar los docentes universitarios. Por ello, el objetivo de este estudio fue reflexionar sobre el contexto en el cual se desarrolló la actividad de la docencia universitaria, ante la realidad compleja en el proceso de transición de las clases presenciales a las clases virtuales durante la pandemia del Covid 19. El estudio se basó en la revisión de artículos científicos referidos a las siguientes categorías educativas: complejidad de la educación, efectos de la pandemia en la educación, las docentes en el periodo de transición de las clases, la educación virtual y la evaluación educativa. Los resultados muestran que el durante el periodo de transición existieron varios factores que influyeron en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, carencia de competencias de los docentes para el uso de las TIC, la complejidad del proceso de educación, las actividades académicas desarrolladas en la modalidad virtual no cumplían requisitos para este fin y que hubo una flexibilización en la evaluación educativa de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

### Palabras claves.

Docencia, universidad, complejidad, Covid 19, virtualidad

### Abstract

The COVID-19 pandemic has produced unexpected changes in the development of higher education. Face-to-face teaching was adapted to virtuality, and in this transition period, teaching activities had to be adapted to continue their development. This situation brought with it new educational scenarios, challenges that university teachers had to face. Therefore, the objective of this study was to reflect on the context in which university teaching activities developed, given the complex reality in the process of transition from face-to-face classes to virtual classes during the Covid 19 pandemic. The study was based on the review of scientific articles referred to the following educational categories: complexity of education, effects of the pandemic on education, teachers in the transition period of classes, virtual education and educational evaluation. The results show that during the transition period there were several factors that influenced the development of the teaching and learning process, lack of competencies of teachers for the use of ICT, the complexity of the educational process, the academic activities developed in the virtual modality did not meet the requirements for this purpose and that there was a flexibilization in the educational evaluation of the knowledge acquired by the students.

### Keywords

Teaching, university, complexity, Covid 19, virtuality

## Introducción

El contexto actual, marcado por la existencia de una nueva pandemia mundial, ha alterado en muchas formas la vida cotidiana de las personas del siglo XXI. Uno de los sectores más ampliamente afectados es, sin duda, la educación universitaria (Lovón y Cisneros 2020). De esta manera, la pandemia del COVID-19 ha obligado a los centros de educación superior a cambiar las clases dictadas presencialmente y reemplazarlas por clases netamente virtuales (Gallegos, Maldonado y Añanca, 2021).

Ante tales circunstancias, algunos países de América Latina y el Caribe, han adaptado la forma de aprendizaje en modalidad virtual, esta situación trajo consigo cambios en los escenarios educativos que han modificado las modalidades pedagógicas del aprendizaje presencial para desarrollar los procesos inherentes a la enseñanza de manera virtual, considerada como un gran reto para ser asumido por las instituciones educativas y sus docentes (Moreira, J. y Zambrano, M. 2022).

La transición de la presencialidad a la educación virtual representó un desafío para los modelos educativos tradicionales, que necesariamente deberán resolver cuestiones como la brecha digital, la actualización pedagógica a un entorno virtual (creación de contenido, transmisión y métodos de evaluación) y la disposición de los recursos necesarios (Pillajo, H. y Sierra, P. 2022).

En el caso de las universidades bolivianas, han cambiado las clases presenciales a la educación virtual. Sin embargo, la transición a la educación virtual no fue sencilla, porque ha afectado a los estudiantes en sus estilos de aprendizaje, que requieren otras habilidades de aprendizaje y acceso a medios tecnológicos que, en muchos casos, no están al alcance del estudiante (Herbas, H., Villarroel, N. y Titichocho, A. 2021).

En el momento actual, en el caso de los docentes enfrentan un desafío muy grande en su práctica diaria, puesto que deben alejarse de esquemas simplistas y reduccionistas de tipo causa-efecto, para considerar otros factores intervinientes en el proceso educativo de cambio en la modalidad de enseñanza presencial a la virtual. De tal manera, que el docente debe buscar las metodologías apropiadas para revisar el conocimiento junto a sus estudiantes, así como también contribuir al desarrollo de otras habilidades, ya señaladas por Morin (1999), que le permitan enfrentar la avalancha de conocimiento existente en el momento actual (Joaqui, y Ortiz, D. 2020)

El objetivo de este estudio fue reflexionar sobre el contexto en el cual se desenvuelve la actividad de la docencia universitaria, ante la realidad compleja en el proceso de transición de las clases presenciales a las clases virtuales durante pandemia del Covid 19, a través del análisis de categorías involucradas en el proceso de la educación superior.

## La complejidad de la educación

Desde que el hombre se hizo la primera pregunta acerca de sí mismo, la naturaleza o el cosmos, hasta hoy, la educación está íntimamente ligada a su devenir, bien como instrumento para la comprensión del mundo o como herramienta para transmitir su legado de comprensiones a los otros e ir construyendo así la cultura social.

Educación y conocimiento, conocimiento y educación, son los dos pilares sobre los que la humanidad asienta sus procesos transformadores. Hábitos, valores, pautas culturales, prácticas, conductas, métodos, formas, maneras, contenidos, mitos, sueños, leyendas, ciencia, técnica, arte y cualquier forma del quehacer humano se entrelaza con alguna manifestación de lo educativo desde la perspectiva de arte, ciencia o camino (De Jesús, M., Andrade, R., Martínez, R. y Méndez, R. 2007).

La educación como fenómeno complejo, convoca diversas disciplinas para asumirla y para pensarla. Es en el escenario de lo informal, por ejemplo, donde se generan experiencias vitales de intercambios subjetivos y comunicacionales en el espacio de la cotidianeidad misma. Mientras que el ámbito formal

y no formal, se encuentra estrechamente vinculado con la intencionalidad explícita de los procesos y con los resultados en términos de dispositivos disciplinarios, simbólicos y políticos (Giraldo, G. 2005).

En efecto, aunque suene trivial, la educación es un fenómeno esencialmente dinámico que sucede, cada vez más, en el mundo contemporáneo, en entornos cambiantes y en tiempos caracterizados por turbulencias. Por lo tanto, el aula de clase, seminario, taller o laboratorio pueden y deben ser vistos, adecuadamente, como sistemas abiertos sensibles a los procesos, estructuras y dinámicas del entorno. La formación y la educación –en la distinción mencionada– tienen lugar exactamente en estas circunstancias, responden a ellas y esas mismas fluctuaciones se plasman en la educación, directa o indirectamente (Maldonado, C. 2014).

El énfasis creciente en la educación se ha colocado en los mecanismos, técnicas y modos de enseñanza, en desmedro de los procesos mismos de aprendizaje. La enseñanza obedece a principios y fundamentos verticales y jerárquicos –top-down–, situando al profesor como alfa y omega del proceso educativo y al estudiante como un producto. En contraste, el proceso de aprendizaje puede ser visto tanto como un fenómeno que sucede de abajo hacia arriba –bottom-up–, como multinivel, en paralelo o también horizontal. En todos los casos, se tratan de metáforas que expresan de manera idónea la idea de que ya no existe centralidad ni una jerarquía rígida. Un concepto reciente acuñado para expresar esta idea es la de comunidad de aprendizaje.

Aquello que sucede al interior del aula es un fenómeno esencialmente alejado del equilibrio, en el sentido de que lo evidenciado en la misma, para una reflexión fina y una sensibilidad elevada, son historias de vida, biografías, entornos e historias familiares y no en última instancia fenómenos sociales y culturales bien específicos. En el conjunto del aula, esas historias se mezclan unas con otras, existen rechazos y mimetizaciones al mismo tiempo; en fin, procesos autorganizados con distintas justificaciones y finalidades. Tanto el aula, como el profesor y el colegio o universidad, por ejemplo, obedecen y actúan en medio de tales dinámicas, las cuales tienden de manera natural a volverse no lineales. Esto es, impredecibles a mediano y largo plazo.

La complejidad de la educación hace hincapié exactamente en el proceso inacabado e intrínsecamente abierto del conocimiento; y por lo tanto, de la vida misma. Educamos, sensibles a las dinámicas del conocimiento y con adecuación (adaptación) permanente al avance de la investigación; incluso a los recorridos mismos del mundo y de la vida.

En contraste, la complejización de la educación consiste en un proceso continuo de indeterminación de los modos de aprendizaje, en el sentido de que la complejidad de un fenómeno estriba exactamente en los grados de libertad que exhibe el fenómeno o el sistema en cuestión. Literalmente, a mayores grados de libertad mayor complejidad, o a menores grados de libertad menor complejidad.

Pues bien, en un sentido amplio, la educación puede ser vista como un sistema de complejidad creciente y no simple y llanamente como un fenómeno centrado en la memoria, didáctica, programas, indicadores, mediciones, impacto, habilidades y competencias, que es aquello en lo que grosso modo consiste hoy por hoy la educación normal en el mundo occidental. La formalización de la educación, en este sentido, corresponde a la institucionalización de la misma. Para ser francos, nada más opuesto a la complejidad que las dinámicas y estructuras de orden institucional. A eso apunta, de manera general, la distinción entre organización e institución, y de manera puntual el concepto de autorganización. Como se aprecia sin dificultad, es más que una mera distinción semántica. De manera que el espacio de la educación sucede, para bien o para mal, en entornos turbulentos y en tiempos de complejidad creciente (Maldonado, C. 2014).

En este mismo sentido, Joaqui y Ortiz, (2020), citando a Lebus (2003), afirman que la construcción de una educación desde una perspectiva compleja es indispensable en el momento actual porque: La realidad social se presenta hoy día sumamente conflictiva, diversa, atravesada por procesos intangibles; porque tal como revela la reflexión epistemológica, en el conocimiento (aprendizaje)

intervienen múltiples operaciones y sistemas de inferencia. Además, porque los contextos en que se inscribe actualmente la acción educativa, la educación es un instrumento poderoso para ayudar a las personas a comprender la complejidad en la que se desenvuelven ahora y mucho más en el futuro. Los aspectos de la multidimensionalidad, la globalidad, la contextualidad y la complejidad adquieren un nuevo sentido y se vuelven esenciales para lograr síntesis fructíferas que faciliten una mejor adaptación del ser humano al contexto que se está desarrollando en este momento mismo.

### **Efectos de la pandemia en la educación superior**

La realidad educativa, como hoy se presenta, no deja de ser un gran desafío para la mayoría de los profesores acostumbrados a trabajar con certezas y verdades, con previsibilidad y estabilidad. Para cualquier ser humano, es difícil comprender el caos, el orden haciendo parte del desorden, la incertidumbre, la no-linealidad y la indeterminación, hoy, tan presentes tanto en nuestra realidad como también en los procesos de construcción del conocimiento y en las dinámicas que acontecen en los ambientes educativos. Esta no-linealidad procesal revela la existencia de dinámicas desencontradas, viene manifestándose como una constatación de que existen momentos de bifurcaciones, de fluctuaciones en los más diferentes procesos dinámicos de la vida. Nuestra historia vivida, sea personal o profesional, no es más que una sucesión de bifurcaciones y fluctuaciones nos diría Prigogine. En verdad nos enfrentamos a tiempos inciertos y fluidos con herramientas intelectuales de otras épocas, de otros tiempos, en que se observaba la realidad como estable, homogénea y determinada. Lo que tenemos constatado en nuestro día a día es que vivimos en un mundo incierto, mutante, complejo e indeterminado, sujetos a lo imprevisto y a lo inesperado. Sujetos a varias emergencias para las cuales no estamos preparados (Moraes, C. 2007).

La educación superior se enfrenta a retos sin precedentes bajo el impacto de la globalización, el crecimiento económico basado en el conocimiento y la revolución de la comunicación e información. Retos que pueden percibirse como terribles amenazas u oportunidades para los cuales hay que estar preparados y anticiparse a los hechos (Giraldo, G. 2005).

Y las afectaciones que ha traído esta fase inesperada de la pandemia del Covid – 19, ha permitido observar en las IES, la ruptura existente entre los procesos tradicionales presenciales y los virtuales. El simbolismo de una universidad, en un sentido institucionalizado de la palabra, ha caído en controversia ya que muchas veces no se cuenta con los elementos necesarios para asimilar la situación de contingencia (González, G. 2021), que se presentó y afectó a lo siguiente: a) la interrupción del periodo académico; b) la abrupta utilización de las tecnologías para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; c) la carencia de planificación educativa para el desarrollo de propuestas educativas a distancia con apoyo de tecnologías; d) la falta de recursos didácticos para utilizar en el modelo de educación a distancia; e) la necesidad de fortalecer el desarrollo de competencia tecnológicas en el personal docente (Umaña, A. 2020).

Otro de los factores que han afectado a las IES en el periodo de contingencia ha sido el uso de las tecnologías como base para el desarrollo de las clases y de las plataformas digitales como herramienta en la implementación de las clases virtuales. El uso de los medios virtuales por parte de las universidades indica la necesidad de poseer la infraestructura necesaria que les permita funcionar de forma remota sin generar conflictos administrativos, operativos y/o financieros.

En este caso, la inserción de alternativas que permitan crear un cambio que se institucionalice, requiere algunas alternativas que generen una visión integral sobre el futuro de la educación en sus diferentes niveles, ya que desde el sustento en el nivel básico se requiere la conceptualización y el desarrollo de habilidades digitales. El cambio efectivo puede significar que las competencias en un futuro modifiquen los esquemas sociales trasgrediendo el sentido de una utopía educativa y creando un futuro donde las alternativas no sean las más adecuadas, donde las brechas sociales y económicas se acrecienten generando con ello una disparidad, desigualdad y segregación. (González, G. 2021).

El aula presencial supone el encuentro simultáneo del profesor y los estudiantes en un lugar determinado, siendo el tiempo y el espacio las variables que lo delimitan. Supone un encuentro en un espacio y un tiempo extendido, facilitado por diferentes tecnologías digitales. En la línea de los acontecimientos causados por la pandemia ha influido notablemente en el desarrollo ordinario de la docencia universitaria (Arévalo, A. 2022).

Siguiendo la línea de la actualidad respecto a la manera en que las instituciones educativas y sus actores enfrenan los procesos de adaptación a un esquema digital, tecnológico y virtual, las universidades ahora deben adoptar aquellos mecanismos que les permitan establecer líneas de acción para que los espacios pedagógicos, administrativos, políticos y culturales sean reformulados y se apeguen al constante ritmo de cambio social.

Dadas las necesidades actuales, la virtualización toma un protagonismo imperante, sin embargo, no es un elemento nuevo, sino que este requerimiento hace tiempo que se trabaja, pero que no tenía el interés, ni la necesidad latente generada por el surgimiento de la pandemia. Dada la experiencia vivida en los primeros meses del año 2020, los recursos didácticos en los entornos educativos fueron múltiples y variados, al igual que las problemáticas, por lo que nos encontramos con diversos y distintos escenarios creados por las instancias públicas, privadas y sociales para modificar sus esquemas en la impartición de educación. Lo anterior, llevó a que los objetos y sujetos de aprendizaje cambiaran de una modalidad tradicional a una virtual de una forma drástica e intempestiva. (González, G. 2021).

El acercamiento a una educación virtual conlleva varios elementos inmersos en la currícula y los programas educativos, que muchas veces no son atendidos de manera adecuada, ya sea por falta de práctica o de herramientas para su ejecución. La problemática que trae el mudar de un tipo de educación tradicional a uno regido por ambientes virtuales, conlleva el diseño de una estructura bien definida y prestablecida desde el ámbito institucional, que a su vez complejiza las relaciones internas en las IES, ya que esto involucra que, tanto docentes como alumnos modifiquen sus rutinas y las apeguen a nuevas reglas y procesos; es decir, que se ha generado mucha incertidumbre respecto a las acciones a seguir a partir de este momento y en las subsiguientes fases del regreso a una normalidad. Por ello, las IES deben tomar una serie de consideraciones que les permitan la realización de un análisis situacional que logre un panorama más certero respecto a las circunstancias producidas. Dentro de ellas se destacan:

a) factores pedagógicos respecto a la manera de fomentar la praxis en ambientes virtuales, b) desarrollar estructuras curriculares que abarquen las necesidades psicopedagógicas de los programas, c) el acompañamiento de sistemas epistemológicos con los cuales sustentar el conocimiento generado y su aplicación, y d) la formación de espacios administrativos que fomenten el desarrollo de una base de servicios educativos en una perspectiva ya sea a distancia, semipresencial o híbrida (González, G. 2021).

Por lo tanto, en educación, el proceso de innovación se caracteriza por la complejidad que supone introducir cambios sustanciales en los sistemas educativos, dado que la mayoría de dichos cambios involucra también nuevas formas de comportamiento y un acercamiento diferente a los estudiantes, considerando que los espacios virtuales no son una representación de la realidad, sino, la inmersión en una realidad sintética. Un espacio que se construye al ser recorrido. La realidad virtual es desmedida. En ella las proporciones no son el orden en sí, sino un orden entre otros (Pérez, C, Suarez, R. y Rosillo, N. 2018).

### **Los docentes universitarios ante la transición educativa durante la pandemia del Covid 19**

La enfermedad provocada por el coronavirus cambió de manera inesperada y radical la forma en que se imparte la educación. El cierre de las instituciones educativas provocó desafíos significativos e incertidumbre en el caso de la educación superior, en este sentido, las instituciones universitarias

tuvieron que recurrir a diversas herramientas digitales y tecnológicas para un proceso de adaptación ante esta crisis durante la pandemia (Chanto, C. y Peralta, M. 2021).

Fueron diversos los retos educativos que afrontaron las instituciones de educación superior, ya que muchas de ellas no contaban con los elementos necesarios para asimilar la situación de contingencia y proveer tanto a sus docentes como alumnos de los medios tecnológicos y herramientas virtuales para continuar con sus clases de forma tal que no afecte el proceso pedagógico (González, G. 2021).

Pasar de una docencia presencial a un trabajo a distancia tratando de llegar a todo el alumnado de un día para otro, “sin manual de instrucciones”, con escasos medios tecnológicos, poca formación en su uso didáctico, escasa experiencia en educación digital, en redes de aprendizaje y trabajo colaborativo online, sin experiencias previas en las que basarse y sin un operativo no fue nada fácil (Diez, E. y Gajardo, K. 2020)

El cambio del aula presencial por el aula virtual, generó en la práctica educativa, evidentes dificultades para los profesores, quienes, acostumbrados a la docencia presencial, debieron adaptar sus clases a una modalidad desconocida en muy pocos días. Así fue como la dimensión de la práctica docente relacionada con “dónde enseñamos” se convirtió en el tema prioritario de la agenda de los docentes. La diversidad de herramientas digitales generó diferentes efectos en los profesores con menor alfabetización tecnológica: para algunos la novedad se convierte en un desafío y para otros en una pesadilla.

En este sentido, las mayores dificultades identificadas en la configuración del espacio del aula virtual, durante la pandemia del Covid 19, han sido el uso de la videoconferencia como “espejo del aula presencial”, sobre todo en profesores acostumbrados a clases expositivas teóricas con escaso tiempo de interacción con los alumnos y el uso de la plataforma de repositorio digital como un compendio de actividades, sin una secuencia de aprendizaje que las ordene. El “cómo enseñamos” supuso el inicio de un proceso de reaprendizaje de la manera de planificar y gestionar el proceso de enseñanza (De Vincenzi, A. 2020). De este modo, durante este proceso de adaptación cada docente asumió el reto de reinventarse rápidamente y empezar a trabajar de otra forma, diseñando actividades de aprendizaje y evaluativas para el desarrollo de las clases virtuales (Chanto, C. y Peralta, M. 2020).

Este tipo de enseñanza develó que, ante el desconcierto, tanto el alumnado como de los docentes experimentaron problemas similares: desconocimiento del uso educativo de aplicaciones digitales, problemas de conectividad, dificultades de comunicación, distracciones domésticas, problemas para negociar los espacios físicos en casa, incapacidad para gestionar el tiempo y para organizarse de acuerdo con los principios del teletrabajo. El hecho de que los docentes no estuvieran preparados para desarrollar sus cursos con un plan de continuidad académica, provocó que tuvieran una visión muy limitada de las opciones educativas que ofrece la tecnología digital. De tal manera, que la docencia se realizó bajo condiciones y estándares personales de cada docente y no bajo un modelo educativo (Escudero, A. 2022, pág. 8).

Varios fueron los retos que tuvieron los docentes durante la pandemia COVID-19, siendo el principal de ellos, el esfuerzo docente encaminado a la adquisición de competencias digitales para adecuar el ambiente familiar a sus actividades laborales y modificar actividades de enseñanza aprendizaje a la virtualidad. Además de combinar su propio manejo emocional con el uso adecuado de las herramientas tecnológicas con propósitos educativos (Cevallos, A., Mena, P. y Reyes, E. 2021), como una estrategia necesaria para estabilizar el espacio del aula virtual para que los docentes se focalizaran en cómo enseñar en el desarrollo de las clases virtuales (De Vincenzi, A. 2020).

Esta situación provocó varios efectos perniciosos, pero el más grave fue que se acentuaron las brechas de desigualdad del alumnado, porque muchas de las decisiones docentes tuvieron como objetivo restituir cierta seguridad y confianza de quienes impartieron las clases y no necesariamente de quienes las recibieron. La narrativa de los especialistas coincide en que esas decisiones docentes fueron

desafortunadas pero comprensibles, considerando que las autoridades mostraron una incapacidad institucional para alinear rápidamente a toda la comunidad educativa sobre un eje de acción claro. De hecho, las autoridades reaccionaron emitiendo comunicados y directrices oficiales espontáneas, contradictorias, ambiguas, que constantemente fueron revisando y ajustando (Escudero, A. 2022, pág. 8).

Aunado a lo anterior, la generación de los ambientes virtuales con los cuales hacer uso de estos elementos estratégicos, requiere un modelo de aprendizaje que entrelace la formación, la relación y la interacción de los aprendizajes en docentes, alumnos y directivos, así como los recursos tecnológicos necesarios para su implementación en las clases. Para el logro significativo de los mismos, se deben ligar conceptos tales como aprendizaje social, aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo, como base de una alternativa que acerque más los procesos de enseñanza aprendizaje a los ambientes creados por los docentes. Por lo tanto, las competencias digitales de los docentes, son indispensables ya que con ellas se establece la relación didáctica y la forma en que se generan las estrategias, la práctica pedagógica en la modalidad virtual, desde una perspectiva de integración y aprovechamiento de los recursos que abarque el conocimiento, las habilidades y la actitud generada en relación con las TIC y su contexto de aplicación (González, G. 2021).

A pesar de que el uso de la tecnología permitió innovar la práctica docente, las inasistencias, las interferencias telefónicas y la escasa interacción con sus estudiantes, les han generado dudas sobre la eficacia de las estrategias adoptadas, principalmente en los temas que requieren conocimientos previos y mayor acompañamiento. De manera general, la mayoría coincide en que la incorporación de la tecnología representó un reto que algunos habían postergado o evitado por miedo a salirse de la rutina, de lo conocido y que hasta ese momento les había funcionado. A pesar de ello, se advierte una posición activa y creativa que coadyuvó a integrar nuevas estrategias que "llegaron para quedarse" y "seguir con las clases" en la "nueva normalidad".

Por otra parte, lo inédito de la experiencia, puso a prueba a los docentes, no sólo en sus habilidades y conocimientos relacionados con las materias, sino en la necesidad de capacitarse y desarrollar habilidades socioemocionales como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis secuencial y comparativo de las estrategias y acciones implementadas en la educación virtual permite organizar las buenas prácticas docentes en tres grupos: docentes que cuentan con conocimientos o experiencias previas en empleo de plataformas virtuales, aplicaciones educativas y la creación de videos en línea, que mantienen la búsqueda constante de medios digitales a su alcance para innovar sus clases virtuales, segundo, docentes que están en proceso de aprendizaje y cuyo uso de la tecnología se suscribe a la comunicación, el envío, la recepción y almacenamiento de las tareas, pero que intentan resarcir estas limitaciones con el acompañamiento sistemático a sus estudiantes y, finalmente, docentes resilientes que compensan el escaso acceso a internet y equipos tecnológicos, a través del diseño de materiales educativos que entregan a sus estudiantes (Gómez, A. y Quijada, K. 2021)

Hay que destacar la respuesta favorable de la comunidad para sostener la educación universitaria, tanto por parte de la mayoría de los docentes para adecuarse a la nueva realidad como por parte de las instituciones para brindar acompañamiento y la formación necesaria, en el uso de nuevas tecnologías y sus metodologías. En este sentido, muchos docentes opinan que el cambio ha tenido aspectos positivos y que consideran continuar con instancias virtuales cuando se retome la presencialidad después de la pandemia. Sin embargo, como también se puede notar, que este cambio vertiginoso a la modalidad virtual, ha generado un mayor estrés en los docentes (Casali, A. y Torres, D. 2021).

Finalmente mencionar que esta crisis sanitaria ha provocado en la docencia universitaria una enorme oportunidad para repensar la forma en que se concibe y ejerce el proceso de enseñanza; de este modo, reflexionar sobre dónde y cómo enseñar y mejorar ambas dimensiones de la práctica educativa cuando se retorne a la presencialidad (Gómez, A. y Quijada, K. 2021)

## La educación virtual como alternativa de las instituciones de educación superior

La crisis sanitaria derivada del COVID-19 cambió completamente el panorama educativo universitario. La enseñanza presencial fue suspendida o limitada a lo estrictamente necesario y, por consiguiente, las actividades docentes replanificadas y adaptadas a una modalidad exclusivamente virtual (Fraguas, A. y Ruiz, R. 2021, pág. 145).

En ese contexto, la educación virtual surge como la mejor opción para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a la población docente y estudiantil adaptarse a las disposiciones preventivas de aislamiento establecidas por las instituciones estatales y gubernamentales. Es así, como la educación en línea aparece en un contexto totalmente nuevo, como un proceso de enseñanza-aprendizaje que cambia el currículum tradicional del pizarrón y salón de clases, a una modalidad a distancia totalmente virtual (Chanto, C. y Mora, M. 2020).

Por otra parte, la educación en línea tiene procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes a la educación presencial, desde la forma de abordar las sesiones de clases, el manejo de materiales didácticos, las dinámicas de participación a través de medios de comunicación y colaboración, hasta las formas de atención, seguimiento, retroalimentación y evaluación del desempeño académico de los estudiantes (Amaya, A., Cantú, D. y Marreros, J. 2021).

Las tecnologías digitales, son consideradas como recursos estratégicos para la gestión formativa y el aprendizaje de la educación superior, no solo porque proveen herramientas, medios, recursos y contenidos para soportar el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, sino, principalmente, debido a los entornos y ambientes que promueven interacciones y experiencias de interconexión e innovación educativa, permitiendo al estudiante desarrollar su capacidad de construir sus propios conocimientos (Paredes, A., Inciarte, A. y Walles, D. 2020)

En ese sentido, en un mundo globalizado en el que las redes informáticas tienen largo alcance para favorecer la interconexión comunicativa en forma ilimitada, mediante el uso de las herramientas tecnológicas, la educación virtual provee un espacio digital que no había sido tan aprovechado como hasta ahora para llevar a cabo el proceso de enseñanza. Si bien es cierto que la educación virtual no es nueva, es un hecho innegable que bajo este contexto pandémico mundial se ha incrementado su uso gracias a que ofrece amplias oportunidades de interacción entre docentes y estudiantes.

Este modelo de aprendizaje se apoya en las TIC para crear, compartir y acceder al contenido académico mediante el cual se envían documentos en línea y se introducen elementos visuales, sin que sea necesaria la presencialidad de los participantes, en cuyo formato se pueden crear las denominadas aulas virtuales constituidas por espacios cibernéticos o ciberespacios a través de una red telemática conectada a la computadora o el teléfono que procesa la información (Álvarez, P. y López, D. 2021), lo que incluye clases sincrónicas, en tiempo real, y asincrónicas con videos y conferencias cargados en una plataforma de Internet para que los estudiantes accedan a los contenidos según su ritmo de aprendizaje (Moreira, J. y Zambrano, M. 2022).

Otro aspecto muy importante de las clases virtuales es que se realizan en vivo y en directo, pero también se pueden grabar, lo que permitirá al alumno repasar las veces que quiera, si es que no ha entendido bien la clase o si desea verla nuevamente. A esto se puede agregar, que algunas plataformas educativas tienen acceso a un foro en el que el alumno puede comunicarse directamente con el profesor para despejar las dudas que pueda tener con respecto al curso (Rodríguez, E. 2021).

Es importante tener presente que la educación remota no es simplemente una versión no presencial de la educación presencial, sino que presenta características específicas: entre otras cosas, requiere que los docentes cuenten con habilidades para producir contenidos adaptados no solo al entorno digital, sino también a las necesidades y perfiles de los estudiantes que los utilizarán. Por otro lado, demanda niveles más altos de autonomía por parte de los estudiantes a efectos de participar de las actividades

propuestas, en buena medida debido a una mayor carga de actividades de aprendizaje asincrónicas, pero también asociada a un menor peso de la sociabilidad grupal presencial que frecuentemente opera como sostén. En este sentido, resulta clave pensar diferencialmente en las consecuencias de esta disrupción para estudiantes de diferentes edades y que se encontraban momentos de su ciclo educativo (Martínez, A.L. 2021)

Un aspecto importante para el éxito de la educación virtual es el papel de los estudiantes, quienes tienen que adaptarse a esta modalidad de estudios. Para ello, deberán estar motivados, ser responsables, autónomos y eficientes para organizar y gestionar su tiempo, desarrollar sus actividades de manera adecuada y entregarlas oportunamente (Estrada, E., Gallegos, N., Mamani, H. y Huaypar, K. 2020).

El dictado de clases de manera virtual no se discutió, pues en el contexto de pandemia en el que se vivía, era inevitable, ya que se debía respetar el distanciamiento social como medida de prevención para no exponerse al contagio. Por ello, la mejor elección fueron las clases virtuales, sin embargo, estas tienen sus ventajas y desventajas, tanto para estudiantes y profesores (Rodríguez,

2021). Por ejemplo, la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital, la infraestructura disponible en los hogares, carencia de espacios adecuados para realizar las actividades académicas, falta de computadoras de escritorio y teléfonos celulares, nula o mala conexión a internet, escasos recursos económicos de las familias para atender estos requerimientos y, en segundo lugar, los efectos del confinamiento en las actitudes socioemocionales de los sujetos: fatiga, aburrimiento, estrés y depresión de estudiantes, padres de familia y docentes. Factores que ensanchan las brechas en materia de acceso a la información y conocimiento, así como efectos negativos en la salud (Gómez, A. y Quijada, K. 2021)

En las clases virtuales, el rendimiento de los estudiantes depende del diseño pedagógico formativo, de las herramientas digitales, estrategias, recursos que son necesarios para potenciar el aprendizaje activo, con el precepto de encaminar al buen desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal de los jóvenes universitarios (Inga, D. y Aguirre, F. 2021).

Los profesores que se desarrollaron adecuadamente durante la contingencia, seguramente tendrán un papel aún más relevante, porque la educación superior cambiará, donde la flexibilidad curricular y la diversidad de opciones de enseñanza y aprendizaje a través de medios digitales se valorarán aún más, cambiando también el rol de profesor tradicional a un rol de facilitador del aprendizaje para una educación multimodal. Además de que el internet se convertirá en la principal fuente del saber, eso implica que los profesores tienen que adaptar sus funciones sustantivas a estas nuevas exigencias laborales, sin perder de vista los avances tecnológicos en materia de educación. De tal manera que el profesor seguirá siendo una pieza clave para la innovación educativa, siempre y cuando cuente con una serie de competencias académicas-tecnológicas que les permita estar preparados para hacer frente a los desafíos de la educación del siglo XXI. Debido a que el cambio tecnológico se produce a una gran velocidad y requiere por parte de los profesionales del saber un esfuerzo de adaptación, actualización y perfeccionamiento permanente. En este sentido, surge el compromiso de las IES para diseñar, implementar y promover programas de formación y especialización docente, alineados a las nuevas competencias académicas-tecnológicas (Amaya, A., Cantú, D. y Marreros, J. 2021).

Finalmente mencionar que existe consenso en reconocer que durante la pandemia resultó más claro que nunca el potencial de las TIC para dar sustento al aprendizaje, así como su contracara, los perjuicios y desigualdades asociados a la falta de acceso a estos recursos, y a las desventajas en las habilidades necesarias para su uso significativo (Martínez, A.L. 2021).

### **La evaluación durante el periodo de transición de las clases presenciales a las virtuales**

La evaluación es un proceso continuo que supone instancias de diagnóstico al inicio de una asignatura o de un nuevo tema, para relevar necesidades, intereses, percepciones y saberes previos de los alumnos

con relación a los objetivos de aprendizaje propuestos. Asimismo, contempla instancias formativas basadas en la retroalimentación para la comprensión (De Vincenzi, 2020) y abarca no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje, también es extensivo a los aspectos administrativos, curriculares y de la misma evaluación y como lo menciona Hernández- Barbosa y Moreno (2007), la evaluación “es un proceso que requiere múltiples miradas, ya que es uno de los principales componentes de la educación como práctica social”. Esta dimensión social invita a considerarla como un proceso que debe ser realizado de manera continua, flexible integral y holística, teniendo en cuenta contextos, intereses, necesidades, coherencias y pertinencia de los diversos instrumentos usados para evaluar, en múltiples ambientes de aprendizaje (Suarez, O., Hernández, R., Lizarazo, J. y Orjuela, C. 2021).

Con el advenimiento de la pandemia, la educación superior se ha visto afectada por el cierre o acceso restringido a los campus universitarios y los desafíos que implicaba garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo otra modalidad. Entre las principales implicaciones de la interrupción del periodo académico se tiene, el retraso en el desarrollo de los programas educativos, los contenidos a desarrollar, el proceso de enseñanza y la forma como se desarrollará la evaluación de los aprendizajes en el proceso educativo. (Umaña, A. 2020).

Una de las situaciones que ha llamado la atención es cómo se evaluarán los aprendizajes desde la modalidad virtual. Las propuestas de evaluación para cursos virtuales contemplan, en un primer momento, la definición de los objetivos de la evaluación, los contenidos que serán motivo de valoración o las destrezas que deberán ser mostradas por los estudiantes. En segunda instancia, la selección de las actividades que arrojarán la información necesaria para la evaluación, entre ellos se sugiere: debates en foros, e-portafolios, mapas mentales, infografías, estudio de casos, escenarios, juegos de roles, videoconferencias, evaluaciones y cuestionarios en línea (Guevara, A. 2021).

De este modo, el sistema de evaluación siempre ha sido motivo de debate en las instituciones de educación. Sin embargo, en la coyuntura actual, esta discusión se hace más compleja, ante el reto de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una modalidad virtual. Si bien son diversos los temas que preocupan e inquietan en este momento a los/as docentes, la cuestión de la evaluación ha surgido con mayor protagonismo. En este sentido, se debe señalar que en la educación a distancia, el modelo pedagógico que prima es centrado en el estudiante, donde se visualiza la importancia de desarrollar una concepción metodológica más abierta, flexible que le ofrezca herramientas para construir su propio proceso de aprendizaje y lo haga protagonista en la apropiación del conocimiento, por medio de una concepción de evaluación como regulación y autorregulación de los aprendizajes. En la educación a distancia en general y en la virtual en particular, la interacción profesor/a-alumno/a se configura por medio de los recursos tecnológicos, se disminuye sensiblemente la posibilidad de contar con el lenguaje gestual, corporal, oral y la comunicación en tiempo real. Gran parte de esta se centra en las actividades que el/la estudiante realiza y el/ la profesor/a enseña a partir de sus comentarios y observaciones escritas acerca del desempeño que observa. Por lo tanto, la evaluación en línea requiere que el profesorado conozca las herramientas tecnológicas; pero no es suficiente su dominio, también es necesario repensar y rediseñar las estrategias evaluativas (Fardoun, H., González, C., Collazos, C. y Yousef, M. 2020).

Uno de los problemas más rípidos en la formación a distancia o mediados por dispositivos tecnológicos tiene que ver con la evaluación del proceso de aprendizaje. En este punto, el accionar del docente es de suma importancia desde el primer momento en el que se comienza con el diseño tecno pedagógico para llevar adelante el dictado de la asignatura en forma virtual, cumpliendo con las diferentes fases: análisis, planificación, diseño, creación, gestión, docencia y evaluación (Filippi, J., Lafuente, G., Ballesteros, C. y Bertone, R. 2021).

La evaluación del aprendizaje en ambientes virtuales, en estudiantes que han comenzado su formación en ambientes presenciales, es incompleta a través de una plataforma pedagógica como Moodle o Edmodo y a través de exámenes tipo cuestionario es logísticamente complicada, al no garantizarse

que el alumnado recurra a elementos de falta de probidad, por dos motivos: el primero ante la falta de herramientas tecnológicas que buscan cerciorarse de que el estudiante no abandone la pantalla o programa de preguntas durante el examen; el segundo porque al haber una comunicación previa presencial y continuada por medios tecnológicos entre los miembros de un mismo curso iniciado presencialmente y continuado en modo virtual, las respuestas en las evaluaciones en plataformas pueden ser compartidas por distintos medios, lo cual difícilmente sucede entre quienes han optado por un sistema virtual desde el inicio, pues no siempre hay comunicación entre miembros de un mismo grupo por medios distintos a la plataforma pedagógica; a pesar de esto, se puede presentar esa comunicación y por lo tanto compartir las respuestas (Cárdenas, y Luna, J. 2020).

La educación superior presencial en su traslado a ambientes virtuales, no puede convertirse en una réplica de la virtual, no es adecuado replicar los sistemas de impartición de contenidos de la modalidad virtual ni tampoco sus métodos de evaluación. Pero el escenario excepcional que atraviesa la educación superior, plantea la cuestión de cómo poder evaluar a los estudiantes de forma telemática. Vemos que este escenario obliga a los docentes a comprobar el grado de adquisición de conocimientos de una forma diferente, porque nuestra educación está diseñada para ser presencial. Si el sistema educativo se plantease impartir una educación online o semipresencial, se tendría que plantear los criterios de evaluación a conseguir porque estos no serían los mismos (Corral, D. y De Juan, J. 2021).

La inserción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el ámbito educativo, impactó en el proceso de aprendizaje del educando, en el rol del maestro, en los contenidos y en la evaluación. La incorporación de dispositivos digitales (computadoras, laptops, celulares, smartphones, tablets) en el proceso de enseñanza y aprendizaje implica la creación de un nuevo entorno educativo; es decir, que se crea un nuevo espacio formativo y de nuevas estructuras organizativas que requieren, por parte de los profesores y de los alumnos, actitudes favorables para interactuar con este recurso tecnológico. El reto de los docentes no se reduce únicamente a la transmisión de contenidos, sino que va más allá, debe trabajar emociones con niños y adolescentes, siendo una forma atípica de aprendizaje.

Los contenidos a transmitir deben partir desde la transdisciplinariedad, relacionando temas educativos con la realidad que aqueja a toda la humanidad, estableciendo comparaciones con la situación de otros países, manejando estadísticas en tiempo real, creando foros de discusión, contrastando opiniones con la finalidad de desarrollar las diferentes competencias en el sujeto que aprende. Es preciso hacer una educación realmente situada en la que se consideren íntegramente a los sujetos y sus contextos. El reto de los docentes es transformar el espacio virtual asimétrico en un espacio simétrico donde cada una de las partes (educando- educador) intervenga en igualdad de condiciones en los foros, discusiones o participaciones. De esta forma, es factible generar empatía, confianza, autonomía y capacidad de emprendimiento como elementos necesarios para consensuar sentidos y significados de vida en relación con el mundo y con los otros iguales (Aguilar, F. 2020).

Cuando se habla de metodología docente no se puede olvidar hablar de la evaluación del aprendizaje. El objetivo de la evaluación y en especial en la formación online, no debe ser solo de obtener información sobre el nivel de logro del aprendizaje de una materia (evaluación sumativa), sino de comprobar el nivel de comprensión de los estudiantes de manera que se posibilite la aclaración de dudas y la retroalimentación inmediata a sus avances y solventar los posibles tropiezos (evaluación formativa). En este sentido, en la educación online es esencial la evaluación continua del aprendizaje que tiene componentes formativos y sumativos.

La evaluación continua proporciona alguna estructura al aprendizaje, descompone la carga de evaluación en partes manejables, es alentadora, motivante, crea confianza, proporciona una fuente de diálogo favorable entre profesores y alumnos y facilita a los alumnos una visión de sus progresos, incluyendo el desarrollo de su comprensión y dominio de competencias. Por lo tanto, resulta conveniente disponer de diferentes herramientas que permitan valorar de forma objetiva el avance

de cada alumno en su adquisición de conocimiento. Debido a que en la docencia virtual no sucede lo mismo que en la presencial, al estudiante se le conoce a través de sus actividades e instrumentos que lo evalúan permanentemente. Las actividades del aprendizaje se convierten en pruebas de evaluación y son los únicos medios que permiten dar cuenta de los logros de los estudiantes. Por lo tanto, estas actividades deben ser totalmente confiables, como lo deben ser los instrumentos utilizados para la evaluación. En consecuencia, y cuando se trata de docencia online, el grado de confiabilidad que tienen los instrumentos de evaluación del aprendizaje deben ser tenidos muy en cuenta.

Con el cambio de docencia presencial a no presencial, el docente se ha visto en la tesitura de un cambio de paradigma respecto a la evaluación debido a que, en la docencia no presencial, la evaluación del aprendizaje se individualiza, las actividades que realiza el alumno se convierten en espacios de evaluación, donde cada una debe llevar una retroalimentación inmediata, proponiendo, si es el caso, actividades para mejorarla (García, M. y Taberna, J. 2021).

De pronto el contexto de formación es otro, pasando de lo presencial a lo virtual. La aparición de diferentes herramientas tecnológicas, permitieron la comunicación sincrónica y asincrónica entre los diferentes actores de la educación universitaria. En tal proceso, emergieron situaciones problemáticas nuevas, entre las que se debe destacar la brecha digital, presente a partir de la no disponibilidad de los dispositivos tecnológicos que se necesitan para llevar adelante la formación virtual, la conectividad permanente a internet, requisito ineludible para acceder a este tipo de formación y que no todos los docentes tienen las competencias tecnológicas necesarias para su labor docente en la modalidad virtual.

En este sentido, la evaluación en la virtualidad es un tema controversial, que debe verse como un mecanismo que permita recuperar la información necesaria para que el docente pueda ayudar a los estudiantes en su proceso formativo, realizando las acciones necesarias para lograr los objetivos planteados. En este momento el feedback es imprescindible para evaluar todo el proceso formativo. Explicitar y compartir los criterios de evaluación de la actividad y de cada tarea o hito evaluable y dialogar síncrona o asincrónicamente sobre ello con los estudiantes, contribuirá decididamente a que la evaluación sea más transparente y que el alumnado la haga suya. (Filippi, J., Lafuente, G., Ballesteros, C. y Bertone, R. 2021).

Por lo tanto, la evaluación es parte constitutiva del proceso educativo, siendo un grave riesgo didáctico desarrollar mecanismos de evaluación fragmentados o desarticulados de la modalidad de enseñanza. Cuando ello sucede, la evaluación tensiona el proceso de aprendizaje y asume un carácter punitivo que difiere de su auténtico sentido. (De Vincenzi, 2020).

Por otro lado, se debe mencionar que la evaluación es uno de los temas que en líneas generales preocupa más a los estudiantes. Con la situación creada por la pandemia, los cambios en la evaluación de las materias han sido cruciales para la flexibilización del modelo y a la adaptación a las circunstancias. Los estudiantes eran conscientes de las dificultades que tenían los docentes para que este proceso fuera lo más transparente posible. Sin embargo, también existen diversas críticas hacia la forma de evaluar, el modelo de prueba online, los pesos de cada una de las tareas y las repercusiones que ha sufrido el alumnado sobre las decisiones del colectivo de profesores universitarios. El estado de pandemia va a producir cambios significativos en la forma de enseñanza y en la forma de evaluar, por lo que la universidad, como organismo según la percepción de sus estudiantes, tendrá que prepararse más para un tipo de enseñanza virtual (Arévalo, A. 2022).

Entre las principales problemáticas que se identificaron en la evaluación en el proceso de transición de la modalidad presencial a los ambientes virtuales: se tiene por el lado de los docentes, el desconocimiento tecnológico, tanto de elementos meramente técnicos, como de herramientas y fórmulas pedagógicas para la evaluación adecuadas a los ambientes virtuales, este obstáculo tecnológico se ha ido superando sobre la marcha; por el lado del alumnado el principal problema es la

falta y carencia de conexión estable a internet, acceso a equipamiento tecnológico para continuar el proceso de enseñanza en la modalidad virtual (Cárdenas, F. y Luna, J. 2020).

Es evidente que la tecnología es uno de los grandes aliados de la educación virtual; de hecho, la tecnología se ha convertido en una herramienta indispensable en los procesos educativos. Esto provoca un cambio en los roles propios de los docentes y de los estudiantes. Por un lado, el estudiante se hace responsable de la construcción de su aprendizaje, por lo que debe actuar de manera autónoma y comprometida en sus estudios. Por otro, el docente asume el rol de mediador entre el conocimiento y los estudiantes: el objetivo es que estos últimos logren desarrollar sus habilidades y, gracias a ello, alcancen las capacidades y los aprendizajes esperados. Con la implantación de las TIC en el aula, el docente se desenvuelve, entonces, como facilitador y orientador del aprendizaje; en otras palabras, potencia la interacción de los estudiantes con los materiales, el trabajo colaborativo y las experiencias de aprendizaje sin desatender las diferencias individuales que existen entre ellos en el proceso evaluativo (Cañas, L. 2021).

Las herramientas digitales son abundantes y su elección no es sencilla cuando no las conocemos o no las hemos experimentado. Por ello, es preferible comenzar por implementar el uso de aquellas que nos resultan más accesibles y sencillas de manejar desde el principio para adecuarlas a los requerimientos de las actividades del curso. Otro factor decisivo para la elección es la versatilidad y amigabilidad en su uso, de tal forma que a los estudiantes se les haga fácil y también divertido acceder a ellas. (Wong, L. y Lam, C. 2021).

Actualmente, debido en gran parte al desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el campo de la educación, se cuenta con gran diversidad de recursos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes que los docentes de todos los niveles educativos pueden usar. Este aspecto abre no solo posibilidades, sino que genera nuevos desafíos a las instituciones de educación y, en particular, a los docentes, quienes son los encargados de planificar, diseñar, desarrollar la evaluación y emitir juicios de valor sobre el aprendizaje de los estudiantes. (Suarez, O., Hernández, R., Lizarazo, J. y Orjuela, C. 2021).

El uso de las TIC conlleva revisar, repensar, reconfigurar y reestructurar aspectos no solo teóricos de la evaluación, sino los que tienen que ver con su praxis, especialmente en lo que respecta a los objetivos, medios e instrumentos, entre otros, revisando su coherencia, pertinencia, validez y confiabilidad, en relación con los propósitos, habilidades y competencias que pretenden desarrollarse.

Aunque la evaluación en ambientes virtuales requiere nuevos enfoques y paradigmas, se considera que los supuestos de base deben ser conservados, entre los que se destacan: (1) debe ser pensada como soporte del aprendizaje; (2) debe ser un medio para identificar aciertos, dificultades y proyectar acciones de mejora, y (3) debe ser continua, flexible, holística e integral. Además, está llamada a ser diversa en sus instrumentos; también a orientar y posibilitar el desarrollo de habilidades y competencias específicas y transversales y, quizás lo más importante, a favorecer la construcción de sujetos con alto sentido de la autonomía y la autorregulación, debiendo considerar los siguientes cuatro principios:

**Confiabilidad.** Todos los instrumentos usados para evaluar deben construirse, considerando su potencial para evaluar lo que realmente se quiere evaluar, ya que deben dar cuenta de los aprendizajes construidos en diferentes momentos del proceso de formación de los sujetos.

**Autenticidad.** Principio sustentado en una concepción constructivista del aprendizaje que se propone indagar por (a) el conocimiento construido por los estudiantes y por (b) lo que son capaces de hacer usando diversas estrategias, procedimientos e instrumentos evaluativos (Ahumada-Acevedo, 2001). Se deben contemplar situaciones y problemas de la vida real, de nivel local, nacional o mundial. El uso de las TIC, en este caso, ofrece grandes posibilidades.

Validez. Este principio hace referencia a que el instrumento evalúe lo que realmente los docentes quieren evaluar. Todos los instrumentos, sin importar su estructura, deben tener alta validez.

Objetividad. Aunque este principio puede generar controversia algunas veces, los autores lo proponen como la característica que deben tener los instrumentos, en relación con la importancia de establecer claramente los criterios de evaluación, los cuales deben ser conocidos por los estudiantes previamente, con el fin de evitar prejuicios y favoritismos. (Suarez, O., Hernández, R., Lizarazo, J. y Orjuela, C. 2021).

## Conclusiones

La crisis sanitaria derivada del COVID-19 cambió completamente el panorama educativo universitario. La enseñanza presencial fue suspendida o limitada a lo estrictamente necesario y, por consiguiente, las actividades docentes replanificadas y adaptadas a una modalidad exclusivamente virtual.

Sin embargo, cabe destacar que esta modalidad presenta ciertas desventajas con respecto a la enseñanza presencial difíciles de resolver, sobre todo a la hora del aprendizaje de supuestos prácticos. Por lo tanto, lo ideal sería una combinación de ambas modalidades, lo que se conoce como “*blended learning*” que permita aunar las ventajas de ambas estrategias docentes, virtual y presencial, de enseñanza (Fraguas, A. y Ruiz, R. 2021, pág. 145).

La narrativa de los especialistas menciona en que al momento de interrumpir las clases presenciales e intentar continuar con las actividades docentes, solo se logró una enseñanza remota de emergencia. De ninguna manera se realizó educación a distancia o educación virtual, porque estas dos modalidades educativas requieren –propriadamente- planeación, diseño de objetos de aprendizaje digitales adecuados a la tecnología digital, vías de comunicación sofisticadas, procesos de automatriculación, trámites escolares autogestivos y criterios para evaluar la docencia y el aprendizaje. Si acaso, los docentes más responsables, creativos y heroicos solo desarrollaron enseñanza remota de emergencia. (Escudero, A. 2022, pág. 8).

La pandemia ha sido el argumento para conducir la educación a modelos mixtos de recursos pedagógicos tradicionales y herramientas digitales modernas. Sin embargo, las brechas principales son el manejo eficaz de las TIC y el acceso a conectividad de calidad. (Cevallos, A., Mena, P. y Reyes, E. 2021).

De la literatura revisada se identifican dos ejes, el primero, centrado en el desarrollo de las competencias para el ejercicio docente: dominio de la materia, actualización constante, buena comunicación al impartir su materia, conocimiento del contexto, detección de necesidades formativas de los estudiantes, planificación de la enseñanza, distintas formas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y segundo el fomento de las habilidades socioemocionales: responsabilidad, resiliencia, creatividad, trabajo en equipo, empatía, liderazgo, organización, pensamiento crítico, resolución de problemas, es decir, un conjunto de habilidades y competencias que se complementan con los rasgos profesionales y personales que conducen a buenos resultados en la enseñanza - aprendizaje en la formación de los estudiantes.

Lo cierto es que la mediación tecnológica de los procesos formativos es una realidad que hoy vivencian todos los profesores afectados a la docencia, habilitándose una “capacitación en servicio” no premeditada, pero oportuna y necesaria. Sin duda, el sondeo de la experiencia de los estudiantes y de los profesores en esta modalidad virtual debe ser una estrategia de la gestión institucional para diseñar propuestas de acompañamiento y capacitación ajustadas a las necesidades que se identifiquen. El desafío que se potencia hacia una modalidad híbrida de la educación supone dejar atrás las modalidades formativas centradas en la divulgación de conocimientos y abrazar estrategias de enseñanza centradas en el diseño de experiencias de aprendizaje. (De Vincenzi, 2020).

La educación ha presentado una gran metamorfosis en el tipo de enseñanza que se imparte, de realizarse en el aula física pasó a un aula virtual, quedando expuesto que docentes y estudiantes no

estaban adaptados a la modalidad que utiliza las TICs y muchos de ellos no cuentan con recursos económicos para adquirir un computador, Laptop o Tablet; y menos con el acceso a internet. Si en la modalidad presencial resultaba difícil y demandaba mucho tiempo planificar una clase; ahora es más complejo, requiere más tiempo y a todo esto se suma la presión que antes docentes y estudiantes no lo tenían. La educación a distancia exige utilizar capacidades y herramientas electrónicas, en un contexto de incertidumbre muy elevado, fuera del hábitat del aula y muchas veces sin los recursos necesarios para el aprendizaje (Robinet, A. y Pérez, M. 2022).

Los resultados dan indicios de que, a pesar de la pandemia y la exigencia de incorporar las TICs en los espacios académicos, al parecer, la evaluación continúa estando centrada en contenidos, con un fuerte anclaje en su instrumentalización. Por ello, avanzar en su transformación hacia habilidades competencias o resultados de aprendizaje constituye un camino en el que el colectivo docente debe avanzar. La evaluación debe evolucionar, de una mirada rígida y altamente estructurada a una flexibilidad asociada directamente con los resultados de aprendizaje, más allá de la retención de información. En ese sentido, el experimento forzado constituyó una oportunidad y una exigencia para hacer evolucionar la evaluación. Para los docentes, implicó un cambio de mentalidad, usando una analogía tecnológica, exigió del profesorado “un cambio de chip”. Elemento clave a la hora de pensar que la evolución de la evaluación pasa por redimensionar, repensar y ajustar los instrumentos utilizados para el proceso evaluativo. (Suarez, O., Hernández, R., Lizarazo, J. y Orjuela, C. 2021).

Finalmente mencionar que la situación sanitaria por la que atravesó la educación superior permite reflexionar sobre el papel del docente, que ya no puede restringirse sus actividades pedagógicas a las tradicionales y obsoletas y, por el contrario, necesita planificar actividades y métodos adecuados a las exigencias de la enseñanza en la posmodernidad. (Santos, P, Santos, M. y Alves, A. 2021).

### Referencias bibliográficas

Aguilar, F.d.R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 2013 – 223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>

Álvarez, P. R. y López, D. (2021). El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 26(90), 663-689. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n90/1405-6666-rmie-26-90-663.pdf>

Amaya, A., Cantú, D. y Marreros, J. G. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante contingencia del COVID-19. *RED. Revista Educación a Distancia*, 21(64). <http://dx.doi.org/10.6018/red.426371>

Arévalo, A. (2022). La docencia universitaria en tiempos del COVID-19: un estudio mediante grupos de discusión. *Tercio Creciente*, N° 22. 237- 256). <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.6516>

Cañas, L. (2021). Proceso de cambio en un curso de la modalidad presencial a la modalidad virtual. En *Blanco y Negro*, 11(1), 34 - 47. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/23190>

Cárdenas, F., y Luna, J. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por Covid-19: retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 393-403. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n6/2218-3620-rus-12-06-394.pdf>

Casali, A. y Torres, D. (2021). Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, N° 28, pp. 423-431. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e53>

Cevallos, A., Mena, P. y Reyes, E. (2021). Salud mental docente en tiempos de pandemia por COVID-19. *Revista Investigación y Desarrollo*. 14(1), 132 - 138. <https://doi.org/10.31243/id.v14.2021.1334>

Corral, D. y De Juan, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del Covid – 19. Carencias y retos. *AULARIA, Revista Digital de Comunicación*. 1, 21 – 28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7586347.pdf>

Chanto, C. y Peralta, M. (2021). De la presencialidad a la virtualidad ante la pandemia de la Covid-19: impacto en docentes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), e1342. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1342>

De Jesús, M., Andrade, R., Martínez, R. y Méndez, R. (2007). Re-pensando la educación desde la complejidad. *Polis Revista Latinoamericana*. 6(16), 1 – 13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501602>

De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Debate Universitario*, 8(16), 67 - 71. <http://portalreviscion.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/211/163>

Diez, E., J. y Gajardo, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research (REMIE)*, 10(2), 102-134. doi: 10.4471/remie.2020.5604

Escudero, A. V. (2022). Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por Covid 19. *Diálogos sobre Educación*, 12(22), 1 - 28. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.849>

Estrada, E.G. Gallegos, N.A., Mamani, H.J. y Huaypar, K.H. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10237>

Fardoun, H., González, C. S., Collazos, C. A., y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21(17), 17 - 26. doi:10.14201/eks.23437

Filippi, J.L., Lafuente, G., Ballesteros, C. y Bertone, R. (2021). Evaluación de los aprendizajes en periodo de pandemia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, N.º 28, 396-402. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e49>

Fraguas, A. I. y Ruiz, R. (2021). COVID-19 y virtualización de la docencia universitaria: caso práctico de la asignatura de gestión farmacéutica avanzada. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, N.º. 28, pp. 144-148. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e17>

Gallegos, W.H., Maldonado, H.E. y Añanca, J.H. (2021). COVID 19: repercusiones en la educación universitaria.

*Tecnohumanismo*. 1(4), 1-15: <https://tecnohumanismo.online/index.php/tecnohumanismo/article/view/16>

García, M<sup>a</sup>. I. y Taberna, J. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa (IJERI)*, 15, 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>

Giraldo, G. (2005). Teoría de la complejidad y premisas de legitimidad en las políticas de educación superior. *Cinta de Moebio* 22: 46-72. [www.moebio.uchile.cl/22/giraldo.html](http://www.moebio.uchile.cl/22/giraldo.html)

Guevara, A. (2020). Evaluación de los aprendizajes en tiempos de COVID-19, el caso del estado de Chihuahua. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23 (e17), 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e17.4335>

Gómez, A. y Quijada, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educativa*. 3(4), 7 - 27. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001.es>

González, G.I., (2021). La realidad como mito: el contexto de las universidades ante la complejidad posmoderna. *Diálogos sobre Educación*. 12(22), 1- 25. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.910>

Herbas, B.C., Villarroel, N.A., y Titichocho, A. G. (2021). ¿El Covid-19 y la educación virtual afectaron la importancia de los determinantes de la persistencia estudiantil?: El caso de una Universidad Boliviana. X CLABES, Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior. Medellín, Colombia. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3359/4067>

Inga, D. y Aguirre, F. (2021). El enfoque de la educación virtual desde una perspectiva holística frente a la pandemia del Covid- 19. *Revista Cátedra*, 4(1), 81-97. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2727>

Joaqui, D. y Ortiz, D.N. (2020). Una educación bajo el signo de la complejidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 29, pp. 157-180. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.05>

Lovón, M.A., y Cisneros, S.A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>

Maldonado, C. E., (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios Sociales*, (7), 1-23.

<https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=421739500002>

Moraes, M.C. (2007). Complejidad, transdisciplinariedad y educación: Algunas reflexiones. *Encuentros Multidisciplinares*. 9(25), 4 -13. <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%BA25/Mar%EDa%20C%E1ndida%20Moraes.pdf>

Martínez, A. L., (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta Educativa*, 2(56), 11-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oi?id=403070017014>

Moreira, J. S. y Zambrano, M. V. (2022). Educación virtual: un análisis en tiempos de pandemia. *Revista Relep - Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(1), 33-46. <https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.1.550>

Paredes, A., Inciarte, A. y Wallés, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales*. 26(3), 98-117. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3>

Pérez, C. N., Suárez, R. P. y Rosillo, N. A. (2018). La educación virtual interactiva, el paradigma del futuro. *Revista Científica Pedagógica Atenas*. 4(44), 144-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oi?id=478055154009>

Pillajo, H. G. y Sierra, P. X. (2022). El impacto de la educación virtual en la Universidad durante el Covid-19. *Revista Vinculos ESPE*, 7(2), 91-106. <https://doi.org/10.24133/vinculospe.v7i2.2536>

Robinet, A., L. y Pérez, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia de Covid - 19. *Polo del Conocimiento*, 5(12), 637 - 653. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2111/4197>

Rodríguez, E.D. (2021). Educación virtual y la COVID 19. *El Palma de la Juventud, Revista de Estudiantes de la Universidad Ricardo Palma*, 3 (3), <https://doi.org/10.31381/epdlj.v3i3.4315>

Santos, P, Santos, M. y Alves, A. (2021). El proceso de evaluación en la educación superior durante la enseñanza remota: desafíos y perspectivas en el contexto de la pandemia COVID-19. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(Supl. 1). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v40s1/0257-4314-rces-40-s1-3.pdf>

Suárez, O. J., Hernández, R., Lizarazo, J. del C., y Orjuela, C. P. (2021). La evaluación en tiempos del COVID-19: una mirada desde los docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(2), 31 - 43. <https://doi.org/10.18359/ravi.5365>

Umaña, A., C. (2020). Educación Superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia.

*Innovaciones Educativas*. 22, 36 – 49. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3199>

Wong, L., y Lam, C. (2021). Herramientas para la retroalimentación y la evaluación para el aprendizaje a distancia en el contexto de la pandemia por la covid-19. *En Blanco y Negro*, 11(1), 83 - 95. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/23194>

# Aseguramiento de la calidad y moldeamiento de la función docente en Educación Superior

## Quality assurance and shaping of the teaching function in Higher Education

Fernández Cruz Manuel, López Rodríguez Slava

### Resumen

En esta aportación, se analiza el efecto del moldeamiento de la función docente consecuencia de aplicación de los procesos de aseguramiento de la calidad en Educación Superior. Se parte de la revisión de los aportes que la cultura de calidad ha aportado a los sistemas nacionales de Educación Superior. Junto a las ventajas, se señala la consecuencia, a veces invisible, del moldeamiento de la función docente. Se repasan instrumentos, momentos e indicadores con los que actúa el moldeamiento. Para finalizar se discuten los efectos del moldeamiento en la institucionalización de un modelo canónico de función docente caracterizado por la adaptación a una consideración clientelar del estudiantado.

**Palabras clave:** Educación Superior, aseguramiento de la calidad, evaluación docente, moldeamiento función docente.

### Abstract

In this contribution, we analyze the effect of the shaping of the teaching function consequence of application of the processes quality assurance in Education Superior. It is part of the review of the contributions that the culture of quality has contributed to the national systems of Higher Education. Along with the advantages, the consequence is pointed out, sometimes invisible, of the shaping of function teacher. Instruments, moments and indicators with which the shaping acts.

Finally, the effects of the shaping in the institutionalization of a canonical model of teaching function characterized by adaptation to a clientelist consideration of the student body.

**Keywords:** Higher Education, quality assurance, evaluation teacher, shaping teaching function

## 1. Aseguramiento de la calidad en Educación Superior

Uno de los cambios sustanciales que han ocurrido en la Educación Superior ha sido la masificación de los sistemas y las instituciones. De hecho, el elemento tractor de la mayoría de los cambios estructurales sobrevenidos posteriormente, ha sido éste. Cuando en el año 2000 se analizaba el efecto de la masificación del sistema, la población estudiantil alcanzaba los 80 millones en todo el mundo, casi veinte años después, supera los 650 millones (IESALC, 2020).

Esta masificación ha ocasionado que la universidad haya rebasado, ya hace tiempo, su función de formación de élites, se haya instalado hoy en la educación de masas y se esté preparando para lo que viene mañana: el acceso universal a la educación terciaria (Trow, 2017).

Ante el tremendo desafío de la diversificación, la respuesta del sistema para mantener el control, ha sido la burocratización. La burocratización se ha establecido en forma de requerimientos de entrada o *inputs* del proceso formativo (conocimientos mínimos, resultados de aprendizaje, guías docentes, horas de clase, horas de trabajo autónomo, horas de prácticas y seminarios, previsión de adaptaciones), o bien como control de salida a través de evidencias revisadas posteriormente, con el fin de mantener la competencia de certificación. La burocracia pretende asegurar que sólo pueda certificarse aquella enseñanza que cumple los requisitos de entrada y muestra evidencias de salida controlables y no defectuosas.

Para ejercer el control, la burocratización conduce a la implantación de sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad (Orozco et al, 2019), posteriores a la enseñanza a los que hemos denominado sistemas de defecto cero (Bahr & Mellor, 2016). En principio, los modelos de aseguramiento de la calidad son tan simples, que sólo se preocupan de certificar que no hay defectos en la implantación fiel de los programas de estudios autorizados previamente (Invarson & Rowley, 2017)

Pero los procesos de evaluación nunca son neutrales y junto a la lógica del defecto cero, generan otras lógicas como aquella de trinchera o resistencia a la burocratización o aquella otra de moldeamiento de la acción docente o sumisión estratégica a un modelo de enseñanza que despersonaliza, se rutiniza e iguala a toda la universidad: en los modelos de programación docente, en la organización de la impartición de la materia, en las técnicas de evaluación de estudiantes y hasta en los resultados de éxito del alumnado que se intentan aproximar a un respetable 70%, con independencia de la dificultad de la materia o las características cambiantes del grupo de alumnas y alumnos.

Es evidente que la enseñanza de calidad para todos es un objetivo admirable, pero no está del todo claro cuál es la clave para alcanzar la calidad del servicio educativo. Y no tanto porque la calidad sea algo misterioso, sino justo, por lo contrario, porque la calidad educativa es algo que las personas perciben de manera simple, inmediata y directa (Bahr & Mellor, 2016).

Desde la perspectiva empresarial, se ha definido la calidad como el resultado de la conformidad con un conjunto de requisitos establecidos. De hecho, el modelo europeo de calidad educativa, que desarrollan las distintas Agencias de la Calidad no sólo en Europa sino en buena parte de Iberoamérica, descansa en esta idea: conformidad con requisitos preestablecidos, o modelo de Defecto Cero.

Este enfoque exige la búsqueda de cero defectos y pone en primer plano la gestión de los detalles y la evitación de errores. La calidad aquí se ve como la ausencia de evidencias cuantificables y mensurables de errores y descuidos. Se ha extendido ese modelo a pesar de que el producto educativo es algo más que la suma de los elementos o indicadores en que el servicio puede desglosarse y, por tanto, la evaluación de la calidad, debería superar a la mera construcción de una lista de verificación de evidencias.

Hace algunos años (Fernández Cruz, 2006) hacíamos reflexiones en torno a los indicadores de calidad universitaria que eran novedad e implantación inminente en aquel momento: la evaluación de programas, centros y docentes, a través de evidencias, resultados e indicadores. Con alegría recibimos la noticia de que, por vez primera, la función docente comenzaba a hacerse visible, en la Educación Superior, a través de las evidencias que trae la cultura de la calidad. Pero con preocupación tomamos nota, casi veinte años más tarde, del efecto de moldeamiento que se consigue con la publicación de evidencias y comparación de indicadores, así como, sobre todo, con las encuestas de satisfacción y las encuestas de desempeño docente (Dicker et al, 2019).

Revisiones como las de Bahr & Mellor (2016) o la de Chong & Ho (2009), circunscrita a Singapur, señalan que el marco de control de calidad cubre aspectos clave de la ejecución y el desarrollo del programa, desde los perfiles de ingreso de los estudiantes hasta las competencias de los profesores principiantes. Otros estudios, Hammerness & Klette (2015) o Klette & Hammerness (2016) describen el aseguramiento de la calidad como evaluación de un conjunto de indicadores poderosos y bien investigados que se puedan aplicar a las grandes universidades públicas, así como a las pequeñas universidades privadas regionales; desde programas universitarios de formación de profesionales, hasta programas "cortos" o "alternativos" y, por supuesto, programas "híbridos".

Estos indicadores deben ser relevantes para la certificación de profesionales en una variedad de rangos de edad y etapas de desarrollo. Proponen que la calidad esté diseñada en torno a una visión clara y compartida de la buena enseñanza universitaria.

De manera complementaria, Whatman & MacDonald (2017) defienden que la práctica de alta calidad depende de la colaboración entre instituciones y personas para que aprendan y mejoren la forma en que desempeñan sus funciones y asumir responsabilidades. Las prácticas de alta calidad están integradas en los diseños curriculares de formación que integran la teoría y las prácticas. Las prácticas de alta calidad, al fin, brindan oportunidades transparentes de evaluación formativa y sumativa de los programas y del profesorado.

## 2. Instrumentos habituales de evaluación

Tanto Agencias de Evaluación como universidades, evalúan al profesorado de manera continua o en momentos puntuales a lo largo de su carrera: contratación, promoción, consolidación de categoría, etc.

Haciendo un resumen, podríamos considerar que para lograr la consideración de buen profesor, las instituciones de Educación Superior, valoran lo siguiente: desarrollar con fidelidad el programa de la materia; trabajar los contenidos acordados demostrando dominio y capacidad didáctica; facilitar el aprendizaje a los estudiantes y proporcionar apoyo, asistencia y seguimiento individual; seguir calendarios y horarios previstos; motivar al alumnado, fomentar su participación y generar un clima adecuado de trabajo, comunicativo y productivo en las clases; explicar de manera detallada las características de los ejercicios y trabajos solicitados; aplicar criterios de evaluación públicos y previstos; revisar con prontitud, profundidad y cuidado los productos elaborados por el alumnado, relacionar el contenido con la práctica e intervención profesional; procurar el trabajo en equipo, la coordinación docente, la interdisciplinariedad y la colaboración con colegas.

Pero evaluar estas competencias disciplinares, técnicas, comunicativas y psicopedagógicas, no es fácil. Por ello, tanto agencias de evaluación como universidades no dejan de investigar sobre los mejores instrumentos para la evaluación de sus docentes. Si la evaluación genera moldeamiento de la actividad docente, los instrumentos de evaluación son los recursos que emplea ese proceso oculto de moldeamiento.

Aquí reseñamos algunos de los instrumentos de evaluación más conocidos:

### Portafolio electrónico de evidencias docentes

En la actualidad, la evaluación del profesorado se basa en la acumulación de evidencias de todos los aspectos de su enseñanza. Se intenta superar la visión de aislamiento de ejercicio de la enseñanza universitaria, como actividad que transcurre alojada y encerrada entre cuatro paredes, oculta a los colegas e inaccesible a la revisión de pares. Los evaluadores deben disponer de evidencias fieles y fiables de cómo realiza el profesor su enseñanza. Y, a falta de grabaciones en vídeo que dieran testimonio fiel de la interacción didáctica, otro tipo de evidencias posibles son las que incluimos en la tabla 1.

**Tabla 1: elementos de un portafolio electrónico de evidencias docentes.**

Evidencias de la enseñanza en Educación Superior
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programaciones didácticas o guía docente</li> <li>- Materiales de clase: manuales, textos, resúmenes, apuntes, diapositivas...</li> <li>- Webgrafía, objetos de aprendizaje, esquemas y otras presentaciones</li> <li>- Material situado en plataforma de apoyo a la enseñanza</li> <li>- Ejercicios de clase</li> <li>- Exámenes y pruebas de evaluación realizadas</li> <li>- Proyectos de innovación realizados</li> <li>- Valoraciones recibidas de la enseñanza</li> </ul>

Es evidente que las evidencias son tangibles y se pueden archivar en carpetas informáticas constituyendo lo que hemos denominado como portafolio electrónico de evidencias docentes que puede estar accesible a los pares o a los evaluadores que corresponda.

### Autoinforme reflexivo

La sola necesidad de cubrir un autoinforme a la luz de las evidencias, obliga al docente a revisarlas e induce un proceso reflexivo sobre su práctica de enseñanza, dando justificación, explicación profunda y respuesta a lo que los datos evidencian. Junto a las reflexiones pertinentes, el autoinforme permite considerar aspectos fuertes y consolidados del quehacer profesional, junto a aspectos mejorables y acciones concretas de mejora ya emprendidas o que, fruto de la reflexión, se van a emprender en un futuro inmediato.

**Tabla 2: dimensiones de un autoinforme reflexivo.**

Esquema de autoinforme reflexivo
1. Planificación de la docencia
1.1 Materias o asignaturas impartidas 1.2 Coordinación con otros docentes 1.3 Objetivos formativos previstos 1.4 Planificación de competencias 1.5 Tareas y actividades realizadas 1.6 Organización del calendario y sesiones de clase 1.7 Organización y agrupamientos del alumnado 1.8 Método de evaluación previsto 1.9 Adaptación de la enseñanza a situaciones y necesidades concretas
2. Desarrollo de la enseñanza
2.1 Lenguas de impartición de la docencia 2.2 Metodología empleada 2.3 Uso de plataformas de apoyo a la enseñanza 2.4 Materiales y recursos didácticos empleados 2.5 Acción tutorial realizada
3. Resultados de la enseñanza
3.1 Tasas de éxito alcanzadas 3.2 Grado de satisfacción del alumnado 3.3 Logros alcanzados por el alumnado 3.4 Dificultades principales encontradas en el alumnado para el rendimiento óptimo en las materias dictadas 3.5 Modificaciones introducidas en la planificación y desarrollo de las actividades 3.6 Innovaciones desarrolladas 3.7 Publicaciones realizadas sobre la acción docente desempeñada

### Encuestas de satisfacción del alumnado y encuestas de desempeño docente

Considerar al estudiante como un cliente es la lógica que subyace a la política de encuestas de satisfacción y desempeño (Bernate et al, 2020). Nosotros consideramos que es una estrategia que desprofesionaliza al docente, pues limita la autonomía en su acción y lo separa de la ética y el compromiso profesional. A través de las encuestas, el sistema recompensa a los docentes más populares y generosos frente a los exigentes. No existen estándares profesionales para determinar qué docentes están satisfaciendo las necesidades a largo plazo de los estudiantes, resistiéndose a las evaluaciones fáciles.

La estrategia de encuestas esconde que debería considerarse que los estudiantes se benefician cuando se enfrentan a ideas desconocidas y cuando el aprendizaje se muestra en términos de desafío personal y cognitivo. Ello no obsta para que hagamos una firme defensa de la necesidad de facilitar los aprendizajes y mediar los conocimientos para lo que son necesarias habilidades sociales, comunicativas y pedagógicas. Pero ello no quiere decir que deba darse al alumnado sólo lo que le interesa y de la manera más amigable posible. Esa tendencia lleva a cambiar la ética de servicio social por una ética clientelar.

En todas las universidades se ha generalizado el uso de estas encuestas. Su uso ha supuesto un paso importante para la implantación de la cultura de la calidad. Pero, al igual que el resto de instrumentos de evaluación empleados, también cumplen una función oculta de moldeamiento docente. A modo de ejemplo hemos seleccionado las encuestas que emplean dos universidades españolas: UAL y ULPGC.

**Tabla 3: encuesta de satisfacción del alumnado empleada en la Universidad de Almería.**

Encuesta de satisfacción del alumnado con el docente				
Expresa su grado de satisfacción con la labor docente y los aspectos de la enseñanza recibida que se le señalan, usando la siguiente escala: 1 nada satisfecho; 2 insatisfecho; 3 satisfecho; 4 Muy satisfecho.	1	2	3	4
1. Se informa sobre todos los aspectos del programa de la materia				
2. En el desarrollo de las clases se sigue el programa establecido				
3. Organiza bien las actividades de clase				
4. Se preocupa de que el alumnado esté motivado				
5. Emplea metodología variada y activa				
6. Explica con claridad y resalta los contenidos más importantes				
7. Se preocupa por el grado de comprensión del alumnado y resuelve dudas				
8. Se realizan ejercicios para poner en práctica los contenidos aprendidos				
9. En sus clases hay un buen clima de trabajo y participación				
10. Es respetuoso en el trato personal				
11. La evaluación responde a lo previsto en el programa y trabajado en las clases				
12. Estoy satisfecho con la enseñanza recibida por este docente				

**Tabla 4: encuesta de desempeño docente empleada por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.**

Encuesta de desempeño docente del profesorado					
Valore su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones que describen el desempeño docente del profesor evaluado, usando una escala 1 a 5 donde 1 indica total desacuerdo y 5 máximo acuerdo.	1	2	3	4	5
1. Los materiales/manuales de estudio elaborados y recomendados por el profesor son útiles para desarrollar las tareas individuales o de grupo.					
2. El profesor demuestra conocer los contenidos de la materia.					
3. El profesor ha manejado de manera eficiente el campus virtual.					
4. La metodología se ajusta a lo previsto en el proyecto docente de la asignatura.					
5. El profesor aporta documentación de apoyo (esquemas, gráficos, diagramas, etc.) a los contenidos.					

6. El profesor cumple con el horario/plazo establecido para la dinámica de la asignatura.						
7. La relación contenidos-actividades solicitadas por el profesor ha sido la adecuada.						
8. El profesor utiliza adecuadamente los instrumentos de seguimiento del curso, tales como: foros, tutoría, tareas, etc.						
9. Me parecen adecuados los criterios de evaluación utilizados en las actividades.						
10. El profesor resuelve con claridad las dudas y preguntas que formulan los estudiantes.						
11. La carga de trabajo de esta asignatura, en general, ha sido la adecuada.						
12. La actitud del profesor ha sido positiva.						
13. El profesor cumple con la tutoría electrónica de manera oportuna y rápida.						
14. Los contenidos de la asignatura son adecuados para alcanzar los objetivos formativos esperados.						
15. Las actividades de evaluación fomentan la reflexión crítica y la asimilación de los contenidos.						
16. Las actividades de evaluación intentan conectar los contenidos de la asignatura con la actual práctica profesional.						
17. Las actividades definen con claridad lo que se debe hacer en cada ejercicio y los criterios de valoración que se emplean.						
18. El profesor realiza el seguimiento y asesora sobre las actividades o trabajos.						
19. El profesor ha utilizado las sesiones presenciales con eficiencia (responda solo si usted ha asistido).						
20. La evaluación se ajusta a las pruebas y criterios establecidos en el proyecto docente.						
21. El profesor ha adecuado el tiempo de las sesiones presenciales en función de los objetivos previstos.						
22. La evaluación se ajusta a los contenidos y competencias trabajados durante el curso.						
23. Considero que se están alcanzando los objetivos programados de la asignatura.						
24. Considero que el trabajo realizado por el profesor está contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura.						

### Observación (clase abierta o filmaciones, viñetas narrativas)

Las evidencias más claras de la práctica docente las obtenemos a partir de la observación directa de las clases que imparte un profesor. La observación puede ser directa o indirecta. La ventaja de la observación directa es su inmediatez y ausencia de sofisticación, su principal inconveniente es que la presencia del observador/evaluador transforma el ambiente de clase y lo desnaturaliza. Esta desnaturalización es mayor en la medida en que son más de uno los evaluadores que deben acceder al escenario académico.

El inconveniente de la observación directa se minimiza con el uso de medios de grabación en vídeo que son menos disruptivos. La grabación en vídeo tiene la ventaja de que se almacena y estará disponible para los evaluadores en los momentos que la necesiten e, incluso, puede ser visionada por el propio docente. De hecho, el docente puede recurrir a auto grabaciones en vídeo como evidencias que puede incluir en su portafolio electrónico.

La grabación de la práctica profesional, muy común en algunas disciplinas como la cirugía, ofrece muchas oportunidades más allá de la evaluación. Ofrece la gran oportunidad de la reflexión, la

formación y el entrenamiento de competencias docentes específicas como se hace desde el modelo de micro-enseñanza (Fernández Cruz, 2015).

La evaluación de la actuación docente puede realizarse mediante listas de cotejo o verificación de acciones que conducen a evaluaciones cuantitativas, o la elaboración de viñetas narrativas o informe descriptivo de la acción docente observada con aplicación de la rúbrica que se hubiera establecido.

Existen muchos modelos de análisis de la interacción docente en el aula, por ejemplo, del modelo de análisis gramatical de la interacción lingüística en el aula, denominado IRRA con el que Mortimer y Machado (2002) analizan vídeos para describir tres elementos esenciales de la interacción didáctica: I. Iniciación del diálogo por el profesor; R. Respuesta por el profesor; y RA. Realimentación por parte del profesor.

En su estudio, Velarde-Corrales & Bazán-Ramírez (2019), acuñan un modelo de observación de criterios de desempeño en el aula que consideramos útil para evaluar el comportamiento docente

**Tabla 5: Criterios de desempeño docente.**

Nota: Elaboración propia a partir de Velarde-Corrales & Bazán-Ramírez (2019).

Criterios de desempeño docente en el aula	
Exploración competencial	Identifica los conocimientos previos de los estudiantes.
Explicitación de criterios	Explica los parámetros que el estudiante deberá satisfacer de acuerdo con los criterios didácticos.
Ilustración	Muestra y relaciona al estudiante con el actuar efectivo para el cumplimiento de algún criterio mediante las acciones propias y las del estudiante.
Retroalimentación	Pone en contacto al estudiante con su desempeño, y muestra las formas en las que puede satisfacer el criterio.
Evaluación	Contrasta el desempeño del estudiante con el desempeño programado.

### Informes de autoridades académicas

Los informes de las autoridades académicas siempre han jugado un papel importante en la evaluación del profesorado. Son informes poco descriptivos y muy anclados en el modelo de Defecto Cero. Se trata de averiguar si el docente cumplió con su deber o hizo dejación de responsabilidades durante el período evaluado. Generalmente los informes son favorables o desfavorables en caso de incumplimientos graves. No gradúan el valor de la práctica docente, pero son necesarios dentro de un conjunto equilibrado de instrumentos.

En este caso, su efecto moldeador es, básicamente, que el docente cumpla con las normas establecidas. Y eso, de por sí, es positivo.

**Tabla 6: Elementos de los distintos tipos de informes de autoridades académicas.**

Elementos que integran los informes de autoridades
Informe del Decano o director de centro o Facultad
Asistencia a órganos colegiados Participación en comisiones de trabajo Quejas del alumnado
Informe del Director de Departamento
Asistencia a órganos colegiados Participación en comisiones de trabajo Quejas del alumnado
Informe del Coordinador de Titulación o Programa
Participación en comisiones de coordinación docente Participación en planes de acción tutorial

### 3. Indicadores generales de evaluación y tasas de la enseñanza

Todos los instrumentos descritos se basan en el uso de indicadores (Álvarez Yero et al, 2019) que refuerzan un modelo concreto de enseñanza y de docente al que tienden a aproximarse los profesores universitarios a través de su uso repetido en las evaluaciones sufridas.

Los principales indicadores usados los incluimos en la siguiente tabla.

**Tabla 7: indicadores de evaluación.**

Indicadores para la evaluación de la docencia universitaria
1. Cantidad de docencia impartida (número de horas semanales y anuales; número de alumnos) 2. Amplitud vs especialización de la docencia impartida (grado, maestría y doctorado) 3. Cantidad de Tesis de licenciatura, grado, maestría y doctorales dirigidas 4. Participación en tribunales de evaluación de tesis 5. Pertenencia a comisiones y órganos 6. Participación en actividades de formación e innovación (cantidad, número de horas) 7. Cantidad y calidad de publicaciones docentes realizadas 8. Materiales elaborados y usados en enseñanza y evaluación 9. Carácter plurilingüe de la enseñanza impartida 10. Correcto cumplimiento de las obligaciones docentes (informe autoridades) 11. Quejas y reclamaciones recibidas (defecto cero) 12. Tasas y resultados de evaluación, éxito y rendimiento en perspectiva comparada: medias departamento, centro, universidad. 13. Resultados obtenidos en las encuestas al alumnado sobre el desempeño docente: nivel participación / tendencia

Ya de por sí, los indicadores se operativizan de manera cuantitativa. Pero, además, se acompañan de tasas que se obtienen de datos puramente numéricos y que, cada vez más, se han hecho imprescindibles en la evaluación docente.

**Tabla 8: tasas de la enseñanza.**

Tasas de la enseñanza universitaria	
Tasa de éxito	(alumnado aprobado/presentado)
Tasa de rendimiento	(alumnado aprobado/ matriculado)
Tasa de evaluación	(alumnado presentado/matriculado)
Dirección de Tesis y Tesinas	Tesis Doctorales
	Tesis de Maestría
	Tesis de licenciatura o grado
Actuación en tribunales	Tribunal de Tesis Doctoral
	Tribunal de Tesis de Maestría
	Tribunal de Tesis de licenciatura o grado

#### 4. Proceso de moldeamiento docente. Características de un modelo canónico.

El uso repetido a lo largo de la carrera profesional de este modelo de evaluación basado en indicadores y tasas que agencias y universidades pretenden que estén presentes, de una forma u otra, en todos los instrumentos empleados, genera el efecto moldeador del que venimos hablando en todo docente que quiere cubrir con éxito los hitos evaluativos.

En lo personal, el docente acomoda sus prácticas a lo sugerido en los indicadores, en lo colectivo se produce una homogeneización del cuerpo profesional que se orienta hacia el único modelo que puede resultar exitoso en la profesión: el configurado desde la evaluación. Un modelo canónico del que es difícil escapar. No queremos decir que el modelo canónico que ahora vamos a caracterizar sea un mal modelo de actuación docente. Sólo afirmamos que uniformiza a todo el cuerpo docente en aquellas regiones a las que se extiende el modelo de evaluación impuesto y deja poco margen para la originalidad, la innovación, la creatividad, el desafío y el riesgo que también deberían ser parte de la Educación Superior.

Vamos a describir algunas de las características metodológicas del modelo canónico (evaluativas y del tipo de relación que se mantiene con el alumnado) al que nos estamos refiriendo: empobrecimiento de contenidos, simplificación de la evaluación, infantilización del alumnado, ludificación de la metodología y minimización de dificultades.

El modelo canónico tiene a la reducción de contenidos en cantidad y complejidad de manera que la materia se haga fácil a los estudiantes. El aprendizaje universitario se desprende de parte de su dimensión intelectual y los contenidos se empobrecen en una carrera por adaptarse a lo demandado por el alumnado. Junto a ello, la evaluación se simplifica y se convierte en tarea fácil para el estudiante usando instrumentos poco objetivos, cada vez menos exigentes y sin criterios normalizados.

Lo anterior lleva aparejada una infantilización del estudiante que lejos de ser tratado como adulto, es tratado como adolescente que requiere de toda la simplificación, los máximos apoyos gráficos y motivaciones extrínsecas para introducirse en los textos de estudio e, incluso, la ludificación de la metodología, la minimización de dificultades y el allanamiento de retos y desafíos. Con este modelo, el profesor se adapta a la exigencia clientelar y se hace popular entre el alumnado logrando la mejor puntuación en encuestas de satisfacción y desempeño (Gómez & Valdés, 2019).

La facilitación de la evaluación asegura el logro de tasas de éxito, evaluación y rendimiento en niveles muy altos y que, a fuerza de quererlos conseguir superiores a la media de los colegas, todo el colectivo va subiendo paulatinamente en una espiral sin fin. Podríamos considerar que este modelo "secundariza" la universidad. Pero no es cierto, porque más allá de la infantilización del estudiante que se iguala al adolescente de secundaria, el resto de elementos del modelo vienen de la presión del modelo evaluativo que impera en la Educación Superior y que limita la profesionalidad docente. El colectivo docente en Educación Secundaria está sometido a otras presiones, pero no a la de la adaptación del modelo de enseñanza a la voluntad clientelar del estudiantado.

Considerados los escenarios futuros de la profesionalización docente ((implantación general de la cultura de aseguramiento de la calidad, acceso universal a la educación terciaria y diseños universales de aprendizaje, es evidente que el modelo canónico de secundarización universitaria no va a debilitarse sino a fortalecerse en las décadas venideras. Sólo la reinención de los modelos evaluativos para la responsabilización y rendición de cuentas, que son necesarios, desde una perspectiva de consideración de la enseñanza como bien público al servicio de la sociedad en su conjunto y no como bien privado al servicio clientelar del estudiantado, podrá generar un escenario futuro diferente. Es cierto que la dinámica de la propia institucionalización de la Educación Superior, que se adivina incierta, abre la cuestión en el futuro. A ello, estaremos atentos.

### Referencias bibliográficas

Álvarez Yero, J. C., Ríos Barrios, I., & Martínez Escoda, E. D. L. C. (2019). Análisis comparativo de variables e indicadores empleados para evaluar calidad en las universidades. *Humanidades Médicas*, 19(2), 405-424.

Bahr, N., & Mellor, S. (2016). Building quality in teaching and teacher education.

Bernate, J. A., Guataquira Romero, A., Romero Melo, E. N., & Reyes Escobar, P. C. (2020). Satisfacción de la Calidad Educativa en Educación Superior. *Podium*, (38), 37-50.

Chong, S., & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: a quality assurance framework for initial teacher preparation programmes. *International journal of management in education*, 3(3-4), 302-314.

Gómez, L. F., & Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 479-515.

Dicker, R., García, M., Kelly, A., & Mulrooney, H. (2019). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425-1441.

Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo editorial universitario.

Fernández Cruz, M. (2015). *Formación y Desarrollo de Profesionales de la Educación: Un Enfoque Profundo*. Blue Mounds, WI: Deep University Press.

Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. In *Promoting and sustaining a quality teacher workforce*. Emerald Group Publishing Limited.

IESALC, U. (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales. *Obtenido de https://www.iesalc.unesco*.

Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177-193.

Klette, K., & Hammerness, K. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 26-52. <https://doi.org/10.5617/adno.2646>

Mortimer, E. F., & Machado, A. H. (2002). 8. Mecanismos de mediación, flujo del discurso y el significado en la clase de ciencias. In *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica* (pp. 217-234).

Orozco Inca, E. E., Jaya Escobar, A. I., Ramos Azcuy, F. J., & Guerra Breña, R. M. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 34(2).

Trow, M. (2017). Problems in the transition from elite to mass higher education. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1974. *Trow's classification, higher education systems are considered "elite" when they enroll less than, 10.*

Velarde-Corrales, N. M. & Bazán-Ramírez, A. (2019). Sistema observacional para analizar interacciones didácticas en clases de ciencias en bachillerato. *Revista de investigación en psicología*, 22 (2), 197-216.

Whatman, J., & MacDonald, J. (2017). High quality practica and the integration of theory and practice in initial teacher education. *Wellington: New Zealand Council for Educational Research.*

# La Responsabilidad Social Universitaria. Un estudio desde la perspectiva estudiantil

## University social responsibility. A study from the student perspective

Ingrid Eliana Orlandini Gonzalez

### Resumen

El objetivo de este documento es analizar la RSU, a través de la medición de las competencias transversales desarrolladas en los estudiantes, el comportamiento ético, la formación recibida y la participación del estudiante en actividades de responsabilidad social. La metodología usada fue cuantitativa de corte transversal, se aplicó una encuesta de escala Likert a 270 estudiantes de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, universidad pública de Sucre Bolivia, luego se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales reflectivo con tres variables latentes y 30 indicadores. Los resultados a los que se arriba señalan que existe una relación significativa entre formación / competencias / participación y que para obtener una mayor participación de los estudiantes en RSU se deben mejorar las competencias transversales.

**Palabras clave:** responsabilidad social; Universidad; educación superior; estudiantes

### Abstrac

The objective of this document is to analyze the RSU, through the measurement of the transversal competencies developed in the students, ethical behavior, the training received and the student's participation in social responsibility activities. The methodology used was quantitative cross-sectional, a Likert scale survey was applied to 270 students from the Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, public university of Sucre Bolivia, then a reflective structural equation model was applied with three latent variables and 30 indicators. The results above indicate that there is a significant relationship between training/skills/participation and that to obtain greater student participation in RSU, transversal skills must be improved.

**Keywords:** social responsibility; University; higher education; students

### Introducción

Un antecesor de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es, sin duda, la Responsabilidad Social Empresarial (RSE). Su estudio y conceptualización data de 1953 con los documentos escritos por Howard Bowen quien escribe que el funcionamiento de las empresas establecen relacionamiento con los actores de su entorno ya sean gobiernos, mercados, proveedores, clientes o consumidores, es decir los llamados *stakeholders*; para este autor la RSE es una fuerza poderosa cuyas acciones influyen en la vida de la sociedad (Bowen, 1953).

A lo largo del tiempo el concepto de RSE ha evolucionado, según Rodríguez B. et al. (2023) existe una generación de estudios cuyo concepto de RSE está ligado a un concepto de obligación de cuidado del entorno en dos dimensiones: social y medioambiental; este concepto está vigente hasta mediados de la década de los años 2000; paralelamente aparece el concepto de RSE como decisión empresarial, otra tendencia de estudios señalan que la RSE es el bienestar social o las preocupaciones sociales; y otra, más actual, que data del año 2006 aparece con el concepto de proceso estratégico (Rodríguez B. et al., 2023).

Respecto al concepto de proceso estratégico, la RSE es entendida como un todo de dos dimensiones: la interna, que es la relación con asalariados y otros empleados, inversión en capital humano, salud y seguridad en el lugar de trabajo, reestructuración socialmente responsable de las plantas de producción, prácticas medioambientalmente responsables. La externa, tiene en cuenta a la comunidad local y una amplia variedad de partes interesadas y otros afectados por la actividad empresarial: socios comerciales y proveedores, clientes, poderes públicos y ONG que representan a las comunidades locales y el propio medio ambiente (Ávila & Campos, 2018).

En el contexto universitario estudios sobre la responsabilidad social aparecen al final de la primera década de los años 2000 con estudios de autores como Hernández & Saldarriaga (2009); Gasca-Pliego & Olvera-García (2011; Naval & Ruiz-Corbella (2012); Quezada (2010).

El estudio de Hernández & Saldarriaga (2009) se considera el más antiguo y hace un análisis sobre la universidad colombiana, propone una definición de RSU como un conjunto de principios y valores que hacen a la universidad corresponsable en la construcción de una mejor sociedad, identificando los impactos de su labor y propiciando los efectos positivos con criterios de sostenibilidad; además, reflexiona sobre los resultados de la formación universitaria dirigida a la transformación social y el desarrollo de las regiones y del país. Otros autores como R.A.G. Quezada (2010) identifican los principales grupos de interés o *stakeholders* que se resumen en estudiantes, académicos, funcionarios, proveedores, empleadores, Estado, región, y competencia. Gasca-Pliego & Olvera-García (2011) escriben un ensayo que propone una reflexión sobre el papel de las universidades como agentes de transformación social, medio ambiental y política a través de la formación de ciudadanos interesados en las necesidades del entorno físico y social, en la toma de decisiones colectivas. Los autores señalan que el papel primordial de las universidades es promover la gestión social del conocimiento para todos, defendiendo los valores propios de la educación pública con equidad y sin discriminaciones de ninguna índole. La investigación de Naval & Ruiz-Corbella (2012) hace referencia al papel de la responsabilidad social en el fomento de la recuperación de la confianza social y su vínculo con la responsabilidad social empresarial o corporativa; indica que la responsabilidad social universitaria tiene el objetivo de funcionar como una institución capaz de satisfacer las necesidades e intereses de la sociedad del conocimiento.

Estudios más recientes como el de Ferrández-Berruero et al (2023) estudian la RSU con carácter inclusivo sobre la participación de actores en procesos de investigación; concluyen que los resultados investigativos de las universidades no se comparten y no tienen relevancia social por tanto no se cumple con la RSU, otros aportes señalan que la responsabilidad social universitaria contribuye a la formación de profesionales competentes y socialmente responsables, describe la percepción de estudiantes universitarios sobre la responsabilidad social desde la perspectiva de las competencias socioemocionales (Severino-González et al., 2022). Esta generación actual de estudios sobre la RSU enfatizan en la participación de los estudiantes, como es el caso del reciente trabajo de Lugo-Muñoz & Ramos (2022) quienes aplican un instrumento para medir RSU en base a las opiniones de los estudiantes universitarios llegando a concluir que es importante la mejora en la práctica e implementación del modelo socialmente responsable.

En el contexto de la universidad boliviana, la RSU ha sido poco divulgada a través de artículos científicos, por lo menos en los últimos cinco años no se han encontrado trabajos en la base Scopus y en la base de Scholar Google se cuenta con 15 artículos referidos específicamente a la RSU, la mayor parte de estas investigaciones tienen un enfoque ambiental, destaca un informe pos doctoral sobre el análisis cualitativo del servicio de aprendizaje y las exigencias de la RSU, este trabajo analiza un estudio de caso sobre diálogos y comunicaciones con la comunidad de parte de estudiantes y docentes (Salazar Antequera, 2019). Otro estudio que aparece en el contexto de la universidad boliviana es el de Vallaey & Rodríguez (2019) quienes a través de un enfoque cuantitativo analizan la percepción sobre el enfoque de la RSU de los distintos estamentos de la universidad Latinoamericana, incluida una universidad boliviana, llegando a determinar que el enfoque estrictamente asistencial

ha disminuido dando paso a la perspectiva de participación en el desarrollo local, regional y nacional, también incluye en su análisis al enfoque de la guía ISO 26000, que define la responsabilidad social como gestión de los impactos organizacionales.

La mayor parte de los estudios coinciden con integrar en la formación universitaria la RSU por lo que cabe preguntar: ¿Cuál es la percepción sobre la RSU de los estudiantes? En relación a esta interrogante, el objetivo de este trabajo es analizar la RSU, a través de la medición de las competencias transversales desarrolladas en los estudiantes, el comportamiento ético, la formación recibida y la participación del estudiante en actividades de responsabilidad social.

El artículo está estructurado en tres partes: la primera, describe el fundamento teórico conceptual; la segunda, explica la metodología; finalmente, la tercera, presenta los resultados vinculados con la exposición de conclusiones.

## Fundamento teórico

### Responsabilidad social universitaria su definición

A partir de los años 2000 inicia con mayor intensidad el enfoque de RSU, Lugo-Muñoz & Ramos (2022) hace énfasis en que no existe un concepto único y que la práctica socialmente responsable en el ámbito universitario tiene atributos como compromiso social, alianzas estratégicas, transversalidad, proactividad, participación, coherencia y transparencia. Es decir, es la capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de una triada que hace a su misión como institución de educación superior: Docencia, investigación y extensión.

Los estudios revisados sobre la RSU la definen desde tres perspectivas: Gerencial, transformacional y normativa (Tabla N° 1)

**Tabla N° 1. Definiciones de RSU**

Autor	Aspectos clave de la definición de RSU
Hernández & Saldarriaga,(2009b)	Por RSU se entiende el papel que juega la Universidad como agente de transformación de la sociedad.
Martí Noguera et al. (2014)	La RS universitaria desde la formación y desarrollo de habilidades y competencias que posibiliten la formación de profesionales que ejerzan una ciudadanía responsable
Larrán-Jorge & Andrades-Peña (2015)	La RSU debe entenderse como un compromiso con la satisfacción de las necesidades y/o expectativas de las diferentes de los <i>stakeholders</i> en cada una de sus funciones (docencia, gestión, investigación) y desde una triple vertiente (económica, social y medioambiental).
Olarte-Mejía & Ríos-Osorio(2015)	La concepción de Responsabilidad Social Universitaria es un constructo superior a un simple enfoque de mejoramiento medioambiental y social. Es un compromiso de generar conocimiento para transformar e impactar a la sociedad.
Martínez-Usarralde (2017)	La RSU puede ser comprendida y aplicada como un marco de análisis de la vida universitaria (los denominados "ejes": campus responsable, formación profesional y ciudadana, participación social y gestión social del conocimiento), vertebrado desde tres modelos (el gerencial, el normativo y el transformativo) ocasionando impactos organizacionales, educativos, cognitivos y sociales a través de cuatro procesos (gestión, formación, producción de conocimientos y participación social) <i>Stakeholders</i> de la institución universitaria: A nivel interno estudiantes, docentes, investigadores/as, directivos/as y personal administrativo. A nivel externo, empresarios/as, proveedores/as, egresados/as, socios/as estratégicos/as externos/as, comunidades locales y Estado.

Vallaey & Rodríguez (2019)	La Responsabilidad Social Universitaria es la responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera, a través de una gestión ética y eficiente de sus procesos administrativos y funciones académicas sustantivas, a fin de participar junto con los demás actores de su territorio de influencia en la promoción de un desarrollo humano justo y sostenible.
Rubio-Rodríguez et al. (2020)	Política ética del actuar de la comunidad universitaria. Conjunto de deberes que tiene la universidad de cara a la comunidad, no solo académica, sino en general. Clima organizacional- formación de profesionales socialmente responsables en la universidad.
Lugo-Muñoz & Ramos (2022)	Compromiso social. Integrar en las asignaturas universitarias una formación ética y ciudadana para formar a personas socialmente responsables y comprometidas con los problemas económicos, políticos y sociales.
Ferrández-Berrueco et al (2023)	Impacto de la de la producción de investigación. Inclusión, referente a la ética en los procesos de investigación. Acceso abierto a los resultados investigativos para la sociedad. Formación de investigadores académicos como forma de asegurar un sustento.

Fuente elaboración propia

### Modelo de medición desde una perspectiva estudiantil

Varios autores han analizado la RSU desde la perspectiva de los *stakeholders* internos así se tiene el trabajo de Hernández & Saldarriaga (2009b) quienes analizan la percepción sobre la necesidad de incorporar la RSU en las instituciones de educación superior. La investigación de Lugo-Muñoz & Ramos (2022a) analiza cuantitativamente la actitud y conocimiento de los universitarios sobre la RSU, el artículo escrito por Rubio-Rodríguez et al. (2020) determina la incidencia de las políticas de responsabilidad social universitaria percibida por estudiantes, docentes y funcionarios; Domínguez & Lizarraga (2019) presentan los resultados obtenidos del diseño, construcción y validación estadística de un instrumento para la autoevaluación de las características vinculadas de los estudiantes a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y Gallardo-Vázquez (2019) crean una escala de medida de RSU orientada al estudiante universitario con un triple enfoque: competencias transversales y comportamiento ético, formación recibida y participación del estudiante en actividades de este carácter; precisamente, éste último trabajo se ha tomado como base teórica para el desarrollo de la presente investigación.

El modelo de Gallardo-Vázquez (2019) indica que las competencias transversales que se trabajan en la educación superior sobre la RSU tienen consecuencias beneficiosas y lleva a la participación de los estudiantes en actividades de naturaleza socialmente responsable. Los autores señalan que existe una relación directa entre formación / competencias / participación en actividades de RSU, esto constituye la base del modelo teórico de RSU.

Gallardo-Vasquez (2019) usa un instrumento con una escala específica de indicadores con una escala Likert abordando competencias transversales y comportamiento ético, formación recibida y participación del estudiante en RS.

Una aplicación del modelo de Gallardo-Vasquez (2019) se presenta en el trabajo de Lugo-Muñoz & Ramos (2022b) quien analiza las competencias transversales y los planes de estudio respecto a la RSU.

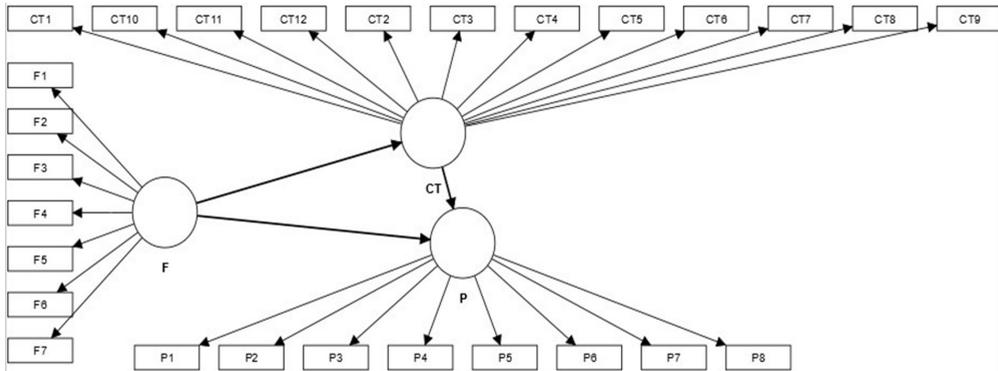
Este trabajo hace uso del instrumento de Gallardo-Vázquez (2019) con mínimas adaptaciones de contenido y sometiendo a medición de ecuaciones estructurales, aspecto que lo diferencia de los autores que han aplicado el mismo modelo.

Sobre la base de este modelo se plantean las siguientes hipótesis:

H1: La formación en RS tiene relación con la participación en actividades de RS H2: La formación en RS tiene relación con las competencias transversales de RS

H3: Las competencias transversales de RS tienen relación con la participación en actividades de RS.

**Figura N° 1. Modelo de medida**



**Metodología**

Este estudio tiene enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y explicativo. La técnica que se ha utilizado es la encuesta dividida en dos partes: la primera, con una escala básica que recoge información demográfica de la población identificada para la investigación. La segunda parte, recoge información sobre competencias transversales: formación en responsabilidad social, participación en algunas actividades universitarias y contribución a programas diversos; para esta segunda parte, se aplica una escala de Likert con cinco puntos que van desde 1.- totalmente en desacuerdo, 2.- en desacuerdo, 3.- neutral, 4.- en acuerdo, 5.- totalmente en acuerdo.

La población definida como objeto de estudio es integrada por 271 estudiantes de la universidad pública de Sucre Bolivia. El cálculo de la muestra fue realizado en el software GPOWER 3.1. A continuación se presenta los siguientes resultados:

**F tests** - Linear multiple regression: Fixed model, R<sup>2</sup> deviation from zero

**Analysis:** A priori: Compute required sample size

<b>Input:</b>	Effect size f <sup>2</sup>	=	0.15
	α err prob	=	0.05
	Power (1-β err prob)	=	0.95
	Number of predictors	=	12
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter λ	=	27.6000000
	Critical F	=	1.8091622
	Numerator df	=	12
	Denominator df	=	171
	Total sample size	=	270

Actual power = 0.9510958

Para el procesamiento de los datos se ha usado los softwares SPSS25 y SmartPLS4, se ha diseñado y aplicado un modelo formativo de ecuaciones estructurales para determinar las incidencias de las tres variables tomadas en cuenta en este estudio.

## Resultados

Las características demográficas de la población evidencian que se tiene un porcentaje de 52% de mujeres y 46% de hombres, existe un porcentaje de 2% de personas que no se identifican ni con hombres ni con mujeres (Tabla 2) Respecto a la edad los rangos de edad donde se concentra la población son de 17 a 20 años y de 21 a 23 años y sobre el área del conocimiento en que se ubican los estudiantes encuestados son el área económica con 69%, sociales con 15% y tecnológicas con 16%.

**Tabla N° 1. Características demográficas de la población encuestada**

<b>Género</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Femenino	141	52%
Masculino	123	46%
Prefiero no decirlo	6	2%
Total general	270	100%
<b>Edad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
17-20	102	38%
21-23	104	39%
24-26	46	17%
mayor a 26	18	7%
Total general	270	100%
<b>Área del conocimiento</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Económicas	187	69%
Sociales	40	15%
Tecnológicas y agrarias	43	16%
Total general	270	100%

El análisis específico de cada reactivo muestra que las respuestas más frecuentes para la primera variable corresponden a la categoría 4 "de acuerdo"; para la segunda variable de formación es 3 "neutral" lo mismo que para la tercera variable. (Tabla N° 2)

**Tabla N° 2. Frecuencias estadísticas absolutas y relativas de las respuestas**

<b>REACTIVOS</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>
<b>CT1</b>	Frecuencia	8	12	45	127	78	270
	Porcentaje	3,0	4,4	16,7	47,0	28,9	100
<b>CT2</b>	Frecuencia	9	14	58	131	58	270
	Porcentaje	3,3	5,2	21,5	48,5	21,5	100
<b>CT3</b>	Frecuencia	10	15	58	118	69	270
	Porcentaje	3,7	5,6	21,5	43,7	25,6	100
<b>CT4</b>	Frecuencia	14	15	90	107	44	270
	Porcentaje	5,2	5,6	33,3	39,6	16,3	100

<b>CT5</b>	Frecuencia	9	21	81	103	56	270
	Porcentaje	3,3	7,8	30,0	38,1	20,7	100
<b>CT6</b>	Frecuencia	11	16	76	106	61	270
	Porcentaje	4,1	5,9	28,1	39,3	22,6	100
<b>CT7</b>	Frecuencia	7	13	57	122	71	270
	Porcentaje	2,6	4,8	21,1	45,2	26,3	100
<b>CT8</b>	Frecuencia	9	15	61	113	72	270
	Porcentaje	3,3	5,6	22,6	41,9	26,7	100
<b>CT9</b>	Frecuencia	11	24	81	100	54	270
	Porcentaje	4,1	8,9	30,0	37,0	20,0	100

<b>REACTIVOS</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>
<b>CT10</b>	Frecuencia	11	17	68	109	65	270
	Porcentaje	4,1	6,3	25,2	40,4	24,1	100
<b>CT11</b>	Frecuencia	9	22	74	103	62	270
	Porcentaje	3,3	8,1	27,4	38,1	23,0	100
<b>CT12</b>	Frecuencia	7	11	67	127	58	270
	Porcentaje	2,6	4,1	24,8	47,0	21,5	100
<b>F1</b>	Frecuencia	30	34	115	72	19	270
	Porcentaje	11,1	12,6	42,6	26,7	7,0	100
<b>F2</b>	Frecuencia	28	25	106	83	28	270
	Porcentaje	10,4	9,3	39,3	30,7	10,4	100
<b>F3</b>	Frecuencia	40	39	100	77	14	270
	Porcentaje	14,8	14,4	37,0	28,5	5,2	100
<b>F4</b>	Frecuencia	44	49	97	63	17	270
	Porcentaje	16,3	18,1	35,9	23,3	6,3	100
<b>F5</b>	Frecuencia	63	57	92	46	12	270
	Porcentaje	23,3	21,1	34,1	17,0	4,4	100
<b>F6</b>	Frecuencia	50	47	98	62	13	270
	Porcentaje	18,5	17,4	36,3	23,0	4,8	100
<b>F7</b>	Frecuencia	44	44	98	72	12	270
	Porcentaje	16,3	16,3	36,3	26,7	4,4	100
<b>F8</b>	Frecuencia	44	34	79	66	47	270
	Porcentaje	16,3	12,6	29,3	24,4	17,4	100
<b>P1</b>	Frecuencia	33	47	94	68	28	270
	Porcentaje	12,2	17,4	34,8	25,2	10,4	100
<b>P2</b>	Frecuencia	45	47	95	57	26	270
	Porcentaje	16,7	17,4	35,2	21,1	9,6	100

<b>P3</b>	Frecuencia	43	52	96	56	23	270
	Porcentaje	15,9	19,3	35,6	20,7	8,5	100
<b>P4</b>	Frecuencia	69	50	76	48	27	270
	Porcentaje	25,6	18,5	28,1	17,8	10,0	100
<b>P5</b>	Frecuencia	63	55	77	49	26	270
	Porcentaje	23,3	20,4	28,5	18,1	9,6	100
<b>P6</b>	Frecuencia	62	55	78	47	28	270
	Porcentaje	23,0	20,4	28,9	17,4	10,4	100
<b>P7</b>	Frecuencia	59	56	78	54	23	270
	Porcentaje	21,9	20,7	28,9	20,0	8,5	100
<b>P8</b>	Frecuencia	67	61	88	31	23	270
	Porcentaje	24,8	22,6	32,6	11,5	8,5	100
<b>P9</b>	Frecuencia	53	55	69	60	33	270
	Porcentaje	19,6	20,4	25,6	22,2	12,2	100
<b>P10</b>	Frecuencia	38	27	58	75	72	270
	Porcentaje	14,1	10,0	21,5	27,8	26,7	100

### Modelo de medida

El modelo de medida arrojado por el software SmartPLS se muestra a continuación:

### Figura N° 2. Representación gráfica del modelo PLS

La validez del modelo de medida se evidencia a través de la fiabilidad individual; este criterio está expresado por las cargas factoriales, mismas que están por encima del valor 0.7 (Tabla N° 3)

### Tabla N° 3. Cargas factoriales por variable e indicador

Ítems	Competencias Transversales	Formación en RS	Participación en RS
CT10	0,745		
CT12	0,727		
CT3	0,703		
CT5	0,768		
CT6	0,800		
CT7	0,808		
CT8	0,783		
CT9	0,812		
F1		0,745	
F2		0,798	
F3		0,839	
F4		0,862	

F5		0,855	
F6		0,881	
F7		0,843	
P1			0,752
P2			0,768
P3			0,838
P4			0,781
P5			0,847
P6			0,819

Ítems	Competencias Transversales	Formación en RS	Participación en RS
P7			0,865
P8			0,785
Alfa de Cronbach	0,901	0,926	0,923
Fiabilidad compuesta (rho_c)	0,905	0,927	0,925
Fiabilidad compuesta (rho_c)	0,920	0,941	0,937
Varianza extraída media (AVE)	0,592	0,694	0,653

La fiabilidad y validez de constructo que implica la consistencia externa; es decir, hasta qué grado el número y contenido de los indicadores son suficientes para explicar las variables, en el modelo se observa que todos los valores están por encima de 0,8 para todos los indicadores contenidos en la tabla N° 3. En cuanto a la validez convergente el valor mínimo es de 50% por lo que se puede concluir que los indicadores son significativos y altamente correlacionados.

En la tabla N°4 se presenta la validez discriminante misma que es mayor que las correlaciones que tiene éste con el resto de las variables del modelo.

**Tabla N° 4. Criterio de Fornell-Larcker**

Variables	Competencias Transversales	Formación en RS	Participación en RS
<b>Competencias Transversales</b>	0,769		
<b>Formación en RS</b>	0,299	0,833	
<b>Participación en RS</b>	0,444	0,630	0,808

La correlación entre indicadores se mide a través de Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)

**Tabla N° 5. Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)**

Variables	Ratio Heterotrait-Monotrait (HTMT)
F <-> CT	0,322
P <-> CT	0,477
P <-> F	0,680

Las variables se discriminan entre si ya que los valores están por debajo del 0.85. Con el fin de contrastar las hipótesis se tomó en cuenta los dos índices básicos:  $R^2$  (varianza explicada) y los coeficientes path estandarizados ( $\beta$ ). Posteriormente, se generó un bootstrapping con 5000 casos para generar error estándar y t estadístico con lo cual se evaluó la relación de significancia estadística de los coeficientes path de manera no paramétrica. Los resultados demuestran las hipótesis.

**Tabla N° 6. Constatación de las hipótesis**

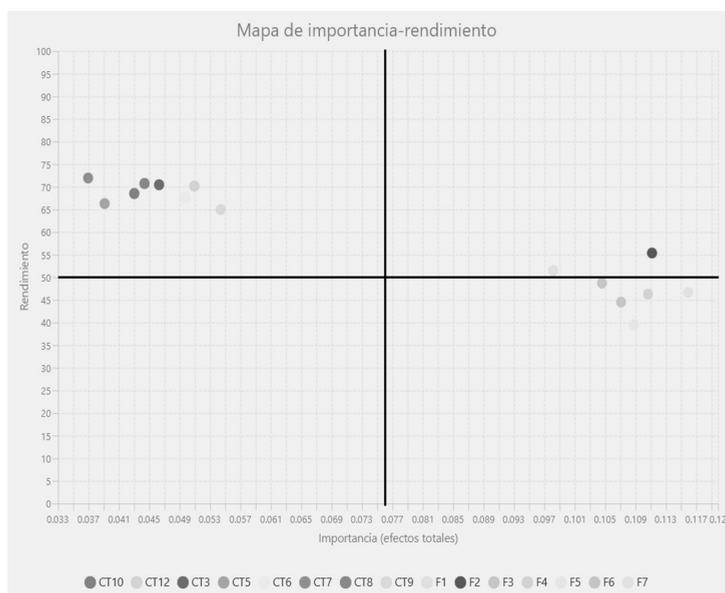
Hipótesis	Muestra original (O)	Media de la muestra (M)	Desviación estándar (STDEV)	Estadísticos t ( O/STDEV )	Valores p
CT -> P	0,280	0,280	0,054	5,155	0,000
F -> CT	0,299	0,305	0,068	4,378	0,000
F -> P	0,546	0,549	0,046	11,823	0,000

Por otro lado, los valores que comprueban el ajuste del modelo son: la prueba de Residuos Medios Estandarizados RME (Standardized Root Mean Square Residual, SRMSR) que no debe exceder de 0.08, en este caso el ajuste se produce con valores de 0.067. Otro valor medido es el Índice de Ajuste Normado IAN (Normed Fit Index, NFI); en este caso el valor alcanzado es de 0.824 que es adecuado.

**Tabla N° 7. Índices de ajuste del modelo**

Índices	Modelo saturado	Modelo estimado
SRMR	0,067	0,067
d_ ULS	1,234	1,234
d_ G	0,525	0,525
Chi-cuadrado	820,286	820,286
NFI	0,824	0,824

**Figura N° 3. Mapa de importancia y rendimiento de la variable participación**



El mapa de importancia y rendimiento evidencia que la formación tiene mayor importancia pero un rendimiento menor para la participación de los estudiantes en actividades de RS. Mientras que las competencias transversales tienen un rendimiento alto, pero baja importancia para la participación de los estudiantes en actividades de RS.

## Conclusiones y discusión

El objetivo de este trabajo es medir la percepción de los estudiantes respecto a la RSU utilizando un modelo de ecuaciones estructurales sobre una base teórica validada, en este sentido se ha cumplido este objetivo y se puede concluir que la percepción sobre las competencias transversales tiene una media 3.75 en las respuestas siendo las más frecuentes la categoría 4 “de acuerdo”, sobre la formación la media es de 2.93 y la categoría más frecuente es 3 “neutral” igual que la variable de participación en RS que tiene una media de 2.85. Según Lugo-Muñoz (2022 a) los estudiantes tienen una mejor percepción sobre las competencias transversales debido a la motivación que se transmite en la enseñanza, coincidiendo con Domínguez & Lizárraga (2019).

De acuerdo a los resultados arrojados por la aplicación del modelo estructural de medición, la triada entre formación / competencias / participación es válida, esto coincide con los estudios de Lugo-Muñoz (2022 a) y Gallardo-Vásquez (2019).

Si bien la relación entre la variable de competencias transversales en RS y formación presenta un R cuadrado de 0.086, se puede explicar que en la mayor parte de los planes analíticos la universidad estudiada no se cuenta con una temática específica de RSU.

La relación de la formación con la práctica en actividades RS tiene mayor incidencia, obteniéndose un R cuadrado de 0.46; evidenciando la transformación personal de los estudiantes que a su vez implica el cambio institucional y su incidencia en el entorno tal como afirma Domínguez & Lizárraga (2019).

Finalmente, el aspecto más importante para lograr la transversalización de las competencias en RSU e incidir en la práctica en RS de los estudiantes es la formación que toma en cuenta los planes analíticos, seminario organizado sobre RS, curso de formación continua y actividades voluntarias.

## Referencias bibliográficas

Ávila, R. C., & Campos, J. L. M. (2018). The social economy facing emerging economic concepts: Social innovation, social responsibility, collaborative economy, social enterprises and solidary economy. *CIRIEC-España Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 93, 5–50. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.93.12901>

Domínguez, V. B., & Lizárraga, L. M. P. (2019). Construction and validation of an instrument to evaluate the characteristics of university social responsibility in university students | Construcción y Validación de un Instrumento para Evaluar las Características de la Responsabilidad Social Universitar. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 8(1), 79– 96. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2019.8.1.005>

Ferrández-Berruero, R., Sales, A., Sánchez-Tarazaga, L., & Bernardo, P. R. (2023). A snapshot of university research through the lens of university social responsibility. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 41(2), 455–477. <https://doi.org/10.6018/rie.545671>

Gallardo-Vásquez, D. (2019). Measurement scale of social responsibility in the university context: A triple vision based on competences, training and student participation. *Estudios Gerenciales*, 35(151), 159–177. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.151.3138>

Gasca-Pliego, E., & Olvera-García, J. C. (2011). Building citizenship from universities; University social responsibility and challenges in the XXI century | Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37–58.

Hernández, R. D., & Saldarriaga, A. (2009). Management of the social responsibility of universities. School of engineering of Antioquia - EIA - Case | Gestión de la responsabilidad social universitaria. Caso: Escuela de ingeniería de Antioquia -EIA. *DYNA (Colombia)*, 76(159), 237–248.

Larrán-Jorge, M., & Andrades-Peña, F.-J. (2015). Analysis of social responsibility of universities from different theoretical stances | Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 91–107. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(15\)30005-6](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(15)30005-6)

Lugo-Muñoz, M., & Ramos, E. L. V. (2022). University students' view of University Social Responsibility. *TECHNO Review*.

*International Technology, Science and Society Review / Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 11. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4482>

Martí Noguera, J. J., Martí-Vilar, M., & Almerich, G. (2014). University social responsibility: Influence of values and empathy on self-attribution of socially responsible behaviors | Responsabilidad social universitaria: Influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsable. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 160–168. [https://doi.org/10.1016/s0120-0534\(14\)70019-6](https://doi.org/10.1016/s0120-0534(14)70019-6)

Martínez-Usarralde, M. J. L.-C. C.; M.-G. S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(75). [Http://Epa.Asu.Edu/Ojs/Article/View/2769](http://Epa.Asu.Edu/Ojs/Article/View/2769).

Naval, C., & Ruiz-Corbella, M. (2012). Towards university social responsibility: The university response to society | Aproximación a la responsabilidad social universitaria: La respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordon*, 64(3), 103–115.

Quezada, R. A. G. (2010). Discourses of social responsibility of universities for the universities in the north of Chile macro belonging to the Governing Council | Discursos de responsabilidad social universitaria el caso de las universidades de la macro zona norte de Chile perten. *Perfiles Educativos*, 32(128), 27–54.

Rodríguez B., V. M., Massoud, H., & Vergara Quintero, A. I. (2023). RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL. *Revista Saberes APUDEP*, 6(2), 76–90. <https://doi.org/10.48204/j.saberes.v6n2.a4082>

Rubio-Rodríguez, G. A., Estrada Sánchez, J. M., & Pedraza Vega, G. (2020). University social responsibility: Incidence in different interest groups in a Colombian university | Responsabilidad social universitaria: Incidencia en diferentes grupos de interés en una universidad colombiana. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(4), 180–189. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34656>

Salazar Antequera, R. R. (2019). *Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y servicio-Aprendizaje (S-A) en la Universidad Católica Práctica, Teórica y Perspectivas, Año 2019. Estudio de Casos (Doctoral dissertation)*.

Severino-González, P., de Jesús Romero-Argueta, J., Lira-Ramos, H., Imperatore, S., & Ortiz-Medina, I. (2022). UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY AND SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIAS. SCALE OF PERCEPTION OF LOS ESTUDIANTES DE EL SALVADOR | RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES. ESCALA DE PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EL SALVADOR. *Interciencia*, 47(4), 126–132.

Vallaes, F., & Rodríguez, J. Á. (2019). Towards a latin american definition of university social responsibility. Approximation to the conceptual preferences of university students | Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria.

Aproximación a las preferencias con. *Educación XX1*, 22(1), 93–116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19442> Victoria Olarte-Mejía, D., & Alberto Ríos-Osorio, L. (2015). *No. 175, julio-septiembre del: Vol. xlv (Issue 3)*.

# Complejidad y educación. Análisis multidimensional desde las figuras epistémicas Complexity and education.

## Multidimensional analysis from epistemic figures

Virginia Gonfiantini

### Resumen

El presente ensayo se propone analizar la relación *Complejidad y Educación*. Nuestra intención es suscitar el debate gnoseológico-epistémico, analizando el cambio en las *figuras epistémicas y su relación con un abordaje metodológico complejo como propuesta transdisciplinaria en torno a la relación complejidad y educación desde las rupturas histórico-epistémicas del siglo XX y XXI*.

Y puesto que el entramado en que bosquejamos nuestro reflexionar es el educativo, debemos en forma inicial detenernos en la óptica desde la cual perfilamos nuestro propio accionar como educadores.

### Palabras clave:

complejidad, educación, transdisciplina, construcción metodológica compleja.

### Introducción

*Hasta que la educación, la tolerancia, la solidaridad y la otredad se hagan costumbre...*

Gonfiantini, 2023

El presente texto surge de la convocatoria realizada por la Asociación Científica de Doctores de Charcas en homenaje a los IV SIGLOS de la Fundación de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia. Desde esa sugerencia y considerando las propuestas de problemáticas a desarrollar en el presente libro, nos parece oportuno poder participar desde el eje *Filosofía y epistemología de la educación*.

Nuestra intención es suscitar el debate analizando el cambio en las *figuras epistémicas y su relación con un abordaje metodológico complejo como propuesta transdisciplinaria en torno a la relación complejidad y educación desde las rupturas histórico-epistémicas del siglo XX y XXI*. Esas *figuras epistémicas* que se construyen a lo largo de la historia de la ciencia nos hablan de una relación *teoría-práctica-teoría y teoría-sociedad*. Y esas sociedades surgen como proyecto desde lo político, lo social, lo educativo, lo antropológico, lo cultural...

Desde ese lugar, consideramos como construcción metodológica, la relación epistemología compleja-educación para ir deconstruyendo la racionalidad Moderna como epistemología normativa para, con las rupturas epistémicas de principio de siglo XX, presentar el contexto sistémico y complejo que facilite el abordaje de las nuevas *figuras epistémicas* que requiere hoy la sociedad. Y puesto que el entramado en que bosquejamos nuestro reflexionar es el educativo, debemos en forma inicial, detenernos en la óptica desde la cual perfilamos nuestro propio accionar como educadores.

### **La educación como práctica política y social no es objetiva ni de neutralidad valorativa**

*Todo acto educativo es un acto político.*

*Freire*

Desde esta premisa esencial que abre el debate ubicamos a la educación en tanto desarrollo de un proceso socio-histórico-cultural que la determina, en tanto la entendemos como una de las *prácticas sociales habituales*. Y sabemos que éstas quedan definidas por reglas, restricciones temáticas y estructuras claras a las que nos atenemos cotidianamente, casi en forma automática sin detenernos a considerar que toda práctica social se convierte en género discursivo. Entonces, hoy necesitamos pensar en una práctica educativa que brinde a todos sus actores la posibilidad de crecer y educarse desde la diferencia, la autonomía, la libertad de estereotipos y esquemas añejos.

La sociedad actual necesita un cambio epistemológico, sociológico y cultural que nos habilite a pensar desde todas las aristas y como dice Byung Chul Han (2017) *no expulse al distinto ni siga sosteniendo una sociedad que premie el infierno de lo mismo*. Por ende, en ese escenario, la educación necesita, desde un enfoque multidimensional y multirreferencial, hacer oír diferentes voces para la construcción de una sociedad más justa y solidaria. La justicia social va acompañada de una justicia curricular (Connell, 2009), por lo que tenemos que preguntarnos *¿qué educación para qué sociedad?, ¿cómo pensar una educación, cuya institucionalidad es moderna, cerrada, ordenada y controladora, en un mundo abierto, caótico y diverso?, ¿cuál es nuestra responsabilidad ética y moral frente al desafío del tiempo educativo hoy? ¿cuál es la nueva figura epistémica hoy?*

Para saber leer los signos de nuestros tiempos, *la propuesta es presentar un desarrollo histórico-epistémico del cambio de las figuras epistémicas desde la Modernidad Clásica hasta hoy para tratar de re-configurar nuestro horizonte de análisis, recursión e intervención.*

### **Un recorrido histórico para comenzar**

*Toda la dignidad del hombre se basa en su pensamiento (...)  
dediquémonos a pensar: ese es el principio de la moral. Pascal*

La Modernidad Clásica<sup>2</sup>, como ruptura, surge a partir del debilitamiento y crisis del modelo heredado de la Edad Media, identificado por el teocentrismo, el dogmatismo, el feudalismo y el cerramiento científico. El mundo amurallado medieval ofrecía al *trivium* y *cuadrivium* como *figuras epistémicas*<sup>3</sup> para poder relacionarse con el saber y la ciencia. El principio de demarcación de *las siete artes liberales* estaba basado en los postulados de la Iglesia, aceptados, controlados y castigados durante ese largo período histórico. La escolástica se caracteriza por ese criterio de autoridad (teológico), el verbalismo (como dispositivo pedagógico) y la silogística (razonamiento deductivo constituido por tres juicios). El resquebrajamiento social, político, económico y religioso de la Edad Media, hace que se comience a cuestionar su edificio y pensar, desde los intersticios, un cambio de época. La Modernidad Clásica,

2 Nota: desde el 2013 basamos nuestra línea de investigación en el análisis de la Modernidad Clásica desde los procesos históricos y desde la deconstrucción compleja-filosófica.

3 En este escrito definimos figuras epistémicas, como la figura que se construye en la relación trinaría de sujeto-disciplina-contexto, como modo explicativo de conocimiento vigente en una época determinada.

como dispositivo histórico, surge a partir de la reconfiguración medieval que ya, debilitada en sus instituciones, no daba respuesta a la nueva situacionalidad socio-política.

Revisaremos el relato de la Modernidad desde tres autores<sup>4</sup> que, a nuestro entender, la configuran desde disciplinas distintas pero articuladas recursivamente, que hacen, del dispositivo moderno, un edificio sólido de construcción de conocimiento, educación y ciencia a la luz del control social, a partir de pensar dispositivos panópticos para llevar adelante a la misma.

*Descartes* desde la filosofía, *Comenio* desde la educación y *Newton* desde la física. Tres rupturistas modernos que, desde un posicionamiento panóptico construyen sus sólidos edificios teóricos modernos que nos llegan hasta hoy. Bentham (2004, p. 17) se cuestiona sobre cómo instaurar y evitar que se pervierta un nuevo orden de cosas, planteando un único principio: la inspección pero, desde una óptica singular en tanto nueva especie: "que aguza la imaginación antes que excitar los sentidos; que pone a centenares de hombres bajo la subordinación a uno solo, otorgándole a éste entidad de presencia universal en el recinto de su dominio."

### Tres problemáticas que nos servirán de guía y mojones

#### **Primera provocación a pensar: el panóptico en la filosofía de Descartes**

Hace ya mucho tiempo que me he dado cuenta de que, desde mi niñez, he admitido como verdaderas una porción de opiniones falsas, y que todo lo que después he ido edificando sobre tan endeblés principios no puede ser sino muy dudosa e incierto; desde entonces he juzgado que era preciso seriamente acometer, una vez en mi vida, la empresa de deshacerme de todas las opiniones a que había dado crédito, y empezar de nuevo, desde los fundamentos, si quería establecer algo firme y constante en las ciencias.<sup>5</sup> (Carpio, p. 166)

Meditaciones Metafísicas. Descartes

Desde la filosofía, Descartes en su *Discurso del Método* (1637) inaugura la filosofía racional e instaura la propuesta epistémica fundante hasta hoy. El YO como *cogito*, como ser racional -separado de la divinidad- que conoce y que actúa sobre la naturaleza y todo lo creado. De este modo, la filosofía racionalista se funda en la conciencia, en el YO y en el idealismo ya que el YO únicamente posee ideas, todo lo demás es problemático y dudoso. El *cogito* se instala como principio ontológico, gnoseológico y metodológico del racionalismo.

#### **El surgimiento del método**

Tras una revisión filosófica, Descartes sostiene que, si los sentidos nos engañan y el pensamiento se equivoca, hay una sola vía que permite pensar y de la cual, no se puede dudar. Así propone que el conocimiento o es total y absolutamente seguro o tiene que ser descartado por teoréticamente insuficiente. Instaura como metodología racional la *duda metódica*, método por excelencia de la filosofía moderna. **La duda metódica como camino para llegar a la verdad es método, es universal y es hiperbólica** y queda expresado cuando refiere como motivos que conducen a apartarse del conocimiento de la verdad, los "numerosos prejuicios de los que creemos"<sup>6</sup> cuando generan incertidumbre, aún en forma mínima. Y es justamente en el concepto de incertidumbre, de poder controlarla panópticamente, que, en el siglo XX se inauguran las rupturas epistémicas devenidas de las críticas a la racionalidad clásica con la propuesta de una nueva figura epistémica alejada del control disciplinar racionalista. Si los sentidos y cuanto ellos presentan, la tradición filosófica y el mismo

4 Esta construcción del relato Moderno lo podemos encontrar en muchos escritos nuestros que, desde el 2013 hasta la actualidad se estuvieron publicando en formato de libros, escritos y ponencias en Congresos.

5 Meditaciones metafísicas, I meditación, AR IX, 13; GM p. 95

6 Los principios de la filosofía I parte, I (trad. G. Halperín, Buenos Aires, Losada, 1951), AT VIII, 5.

pensamiento son inseguros, "Descartes se queda solo consigo mismo. Una vez solo, quiere no errar, no equivocarse. Comienza la filosofía moderna con su pretensión de evita el error." (Marías 1964 p. 157)

El método construido por Descartes para conocer y evitar el error tiene cuatro pasos: 1) Evidencia, 2) División de las dificultades, 3) Conducir ordenadamente el pensamiento y 4) Recuentos integrales (p. 471- 472)

Fiel a su época, *grosso modo*, los siglos XVI y XVII se caracterizan por ser una época de crítica a lo medieval en su constante referencia "al más allá" a "lo divino" como explicación y salvación del hombre, en cambio, el Renacimiento vuelve su mirada "a este mundo", Descartes inaugura la filosofía moderna. La construcción de su método como pasos a seguir para evitar el error, es el primer indicio de panoptismo moderno.

Aventuremos la siguiente pregunta ¿podemos pensar el método cartesiano, con su elaborado detalle en el seguimiento de las cuatro reglas para evitar la equivocación, desde una postura panóptica? No estamos haciendo juicios valorativos ni maniqueos, sino, desde el diálogo de saberes y sin desconocer que los sujetos y sus pensamientos son producto de una época, proponer una primera provocación. En el Panóptico, dice Bentham (2004 p. 18), la mirada del jefe está en todas partes; no cabe la tiranía subalterna ni las vejaciones secretas. Los prisioneros, por su lado, no pueden insultar ni ofender a los guardias. Las faltas recíprocas son evitadas, y en la misma proporción, los castigos se hacen casi innecesarios.

El criterio de verdad utilizado por el racionalismo y definido en el *cogito*, hace ver en qué consiste su criterio verdadero, es decir, qué distingue a una idea verdadera de otra falsa. En este camino minucioso por no caer en el error, podemos ver la construcción panóptica que, desde la filosofía, se construye para controlar la verdad y no caer en el error.

### **Segunda provocación a pensar: el panóptico en la didáctica de Comenio**

La educación ha de aspirar ante todo a formar seres humanos. Comenio

Siguiendo con los revolucionarios de la historia, Comenio, en el 1628 en lengua bohemia y en 1638 en latín, escribe su *Didáctica Magna, universale omnes omnia docendi artificium exhibens*. Con este escrito inaugura el realismo pedagógico con una fuerte crítica a la educación medieval heredada. Comprende cuatro partes:

- I. Concepto, objeto y fines de la enseñanza. La necesidad y difusión de las escuelas
- II. Metodología general y especial de las lenguas y de las ciencias
- III. La formación religioso-moral y de la disciplina
- IV. La organización del sistema escolar

El *ideal pansófico* de la educación comeniana se expresa en el programa de una ciencia universal en sentido cristiano y de ninguna manera polémico-confesional. El conocimiento es verdadero cuando las cosas son conocidas como son. La conexión universal es panarmonía, la enseñanza realista pone primero la vista en lo sensible y partiendo de ello descubrir la conexión causal, yendo del todo a la individual. Fiel a la modernidad, Comenio construye un método para enseñar cosas reales, y ese método trae consigo rapidez, facilidad y consistencia en el aprendizaje. Consta de tres momentos: Naturalidad; Intuición y Autoactividad. En palabras de Francisco Larroyo

en Juan Amos Comenio se anudan todos los intentos de reforma pedagógica del siglo XVII. A ello ha contribuido grandemente la intensa renovación de la vida social en aquel entonces, pues la vida de la educación constituye una trama de acontecimientos inseparablemente unidos a la cultura de la época;

y los grandes teóricos de la pedagogía son quienes inventan las nuevas instituciones pedagógicas que vienen a satisfacer las exigencias de los nuevos tipos históricos de la educación. (1962, p. 344)

La **figura epistémica** en Comenio la encontramos en el **concepto de método universal y en el orden como principio que mantiene el universo y al saber** (en su perfecto enseñar y aprender).

### **Tercera provocación a pensar: el panóptico en la física de Newton**

Puedo calcular el movimiento de los cuerpos celestes, pero no la locura de la gente. Newton

En otro escrito (Gonfiantini, 2019) presentábamos la perspectiva de Isaac Newton que señalaba al lenguaje matemático como única posibilidad a su ideal, dado el orden del universo y su sujeción a leyes determinadas. De allí “la búsqueda de la perfección del cálculo y el culto académico e investigativo a lo cuantificable y medible. El hombre, a través de la ciencia, puede descubrir esas leyes y, en consecuencia, operar sobre él”. (p. 94) La pretensión moderna de despejar la complejidad de la realidad para pensar con categorías ordenadoras de la misma la encontramos en toda la Modernidad Clásica. Apoyamos esta argumentación en Geymonat (1988) cuando sostiene que “el fenómeno sufre de tal manera un proceso de abstracción; y sólo sucesivamente los distintos planos de abstracción, a los cuales corresponde el sistema complejo de leyes, se van sistematizando, unificando, y recíprocamente ordenando”. (p. 38) El desorden, el caos, la impredecibilidad serán fuentes de error que el científico deberá evitar a toda costa, construyendo para eso precisos mecanismos y diseñando depurados métodos de investigación y operación. Y, es imposible obviar el determinismo clásico, con su relación causa-efecto que presidirá la comprensión de todos los fenómenos para guiar la búsqueda de explicaciones. Para las leyes generales del universo, todo está determinado y obedece a causas posibles de hallar mediante precisas operaciones científicas. (Gonfiantini, 2019 p. 94)

### **El panóptico en la concepción educativa en la Modernidad clásica. Pretensión disciplinar del conocer**

¿Qué figura epistémica inspira la Modernidad Clásica?

Siguiendo a Geymonat (1988) reconocemos el ideal de Galileo, Descartes y otros pensadores de buscar la unidad íntima y definitiva entre la concepción de ciencia y de arte. Una búsqueda que traza un sendero entre Antigüedad y Edad Media para “edificar un saber fundado sobre nuevas técnicas, racionales, válidas ya no sólo en el campo de las ideas abstractas, sino en el campo mucho más rico de las experiencias concretas”. (p. 34)

¿Será posible- según el ejemplo helénico de la matemática- construir también ahora un lenguaje técnico preciso para la formulación de las teorías del enunciado de las leyes, de la descripción de los problemas? (Geymonat, 1988 p. 36) Haciendo nuestro el interrogante de Geymonat nos preguntamos *¿será posible construir un dispositivo técnico para el control de las teorías y de la conducta en la descripción de la realidad?* El dispositivo lo encuentra Bentham con la construcción del panóptico. En sus palabras “la denominación para esta prisión será *Panóptico*, para expresar en una sola palabra su ventaja esencial: *la facultad de ver con sólo una ojeada, todo lo que allí ocurre*”. (p. 18)

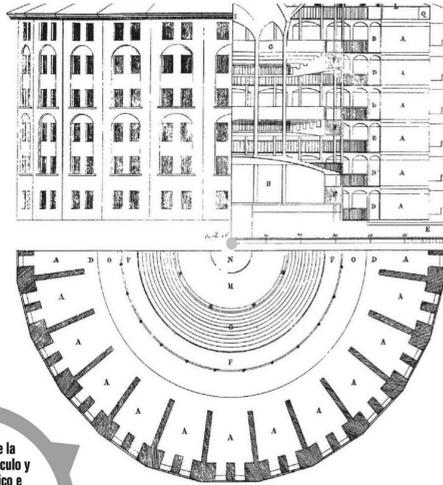
### DESCARTES

El método construido por Descartes para conocer y evitar el error tiene cuatro pasos:

- 1) Evidencia
- 2) División de las dificultades
- 3) Conducir ordenadamente el pensamiento
- 4) Recuentos integrales.

**PANÓPTICO**  
De pan- y el gr. ὀπτικός optikós 'óptico'.

1. adj. Dicho de un edificio: Construido de modo que toda su parte interior se pueda ver desde un solo punto. (RAE)



### COMENIO

La figura epistémica la encontramos en su concepto de método universal y en el orden como principio que mantiene el universo y al saber (en su perfecto enseñar y aprender).

### NEWTON

La búsqueda de la perfección del cálculo y el culto académico e investigativo a lo cuantificable y medible. El hombre, a través de la ciencia, puede descubrir esas leyes y, en consecuencia, operar sobre él.

**TODA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA SE INSCRIBE EN SU CONTEXTO. SU LECTURA DESDE OTRO ESPACIO Y MOMENTO, CON NUEVOS PARÁMETROS Y CATEGORÍAS, NO IMPLICA CRÍTICA EPOCAL. SOLO RECONOCIMIENTO DE HECHOS Y CIRCUNSTANCIAS QUE MARCARON HUELLAS PARA COMPRENDER LOS DEBATES ACTUALES.**

**CONDUCCIÓN ORDENADA DEL PENSAMIENTO**

**MÉTODO UNIVERSAL Y ORDEN**

**PERFECCIÓN DEL CÁLCULO PARA DESCUBRIR Y OPERAR SOBRE LAS LEYES DE LA CIENCIA**

Gráfico 1. Construcción de figuras epistémicas y huellas contextuales.<sup>7</sup>

**PANOPTICON; OR THE INSPECTION-HOUSE: CONTAINING THE IDEA OF A NEW PRINCIPLE OF CONSTRUCTION APPLICABLE TO ANY SORT OF ESTABLISHMENT, IN WHICH PERSONS OF ANY DESCRIPTION ARE TO BE KEPT UNDER INSPECTION; AND IN PARTICULAR TO PENITENTIARY-HOUSES,**

**PRISONS, HOUSES OF INDUSTRY, WORK-HOUSES, POOR-HOUSES, LAZARETTOS, MANUFACTORIES, HOSPITALS, MAD-HOUSES, AND SCHOOLS: WITH**

**A PLAN OF MANAGEMENT ADAPTED TO THE PRINCIPLE: IN A SERIES OF LETTERS,**

**WRITTEN IN THE YEAR 1787, FROM CRECHEFF IN WHITE RUSSIA. TO A FRIEND IN ENGLAND BY JEREMY BENTHAM, OF LINCOLN'S INN, ESQUIRE. (Bentham, 2004 p. 45)<sup>8</sup>**

<sup>7</sup> Todos los gráficos que aparecen en este artículo son de elaboración propia.

<sup>8</sup> Panopticon. O, la casa de inspección: que contiene la idea de un nuevo principio de construcción aplicable a cualquier tipo de establecimiento, en el que personas de cualquier descripción deben ser mantenidas bajo inspección; y en particular a las casas penitenciarias, prisiones, casas de industria, casas de trabajo, casas pobres, lazarettos, fabricantes, hospitales, casas locas, y escuelas: con un plan de gestión. Adaptado al principio: en una serie de cartas, escrito en el año 1787, de Crecheff en la Rusia blanca. A un amigo en Inglaterra, por Jeremy Bentham, de Lincoln's inn, Esquire. (Bentham, 2004 p. 45)

## Rupturas epistémicas del siglo XX y XXI

La Modernidad Clásica, con sus sólidas instituciones marcó el inicio del saber disciplinar, objetivo, universal, homogéneo y determinista que llega hasta hoy. Es tiempo, entonces, de revisar nuestras categorías de análisis heredadas y esclerosadas (Gonfiantini)

Los indicios epistémicos de universalidad, disciplinamiento, causalidad y objetividad son los indicadores de la figura epistémica moderna que constituye el edificio filosófico-pedagógico-científico que empieza a ser cuestionado, a principio del Siglo XX, con la aparición de nuevas categorías de análisis alejados del equilibrio: azar, indeterminación, caos, ruido, no linealidad.

La incertidumbre, entendida como acción y como conocimiento, se constituye en el detonante de estas rupturas epistémicas: pensar un sujeto que recursivamente es observador y observado; pensar las implicaciones éticas en el devenir de la ciencia; pensar la necesidad que este sujeto se constituya desde su relación con el medio y no fuera de él, que se piense desde el deseo y desde el eros, desde la cultura y desde el Sur. Dice Wallerstein (1991 p. 32) que sólo cuando aceptamos la imposibilidad de la separación entre el conocimiento y el deseo podemos empezar a conocer mejor. (Gonfiantini, 2019 p. 99)

La pretensión del siglo XX fue, desde la epistemología genética, desde la epistemología compleja y desde la física cuántica proponer una nueva figura epistémica que “religie” los saberes. En palabras de Morin (2007) yo diría que el pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona. Es el significado más cercano al término “complexus” (lo que está tejido en conjunto) Esto quiere decir que, en oposición al modo de pensamiento tradicional, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasificadas, el pensamiento complejo es un modo de “religazón” (religare). (p. 15-16)

### Interdisciplina y Transdisciplina, diferentes figuras epistémicas, diferentes abordajes teórico-metodológico

Lo que integra a un equipo interdisciplinario para el estudio de un sistema complejo es un marco conceptual y metodológico común, derivado de una concepción compartida de la relación ciencia-sociedad, que permitirá definir la problemática a estudiar bajo un mismo enfoque, resultado de la especialización de cada uno de los miembros del equipo de investigación. Rolando García

Piaget y García (2007) sostienen que “la interdisciplina supone la integración de diferentes enfoques para la delimitación de una problemática” (p. 33). A diferencia de los estudios pluridisciplinarios y multidisciplinares que integran los resultados de diferentes estudios y disciplinas, la interdisciplina requiere el estudio de una problemática concebida desde los sistemas complejos. Ahí radica el *quid* de la cuestión epistémica rupturista de Piaget. Como actividad epistémica y cogitante involucra a la **interdisciplina en relación** con el **entramado de los sistemas complejos** que necesitan y suponen una investigación interdisciplinaria. Similar postura presenta Nicolescu (2009), desde la física cuántica, cuando define que la interdisciplinariedad “*se refiere a la transferencia de los métodos de una disciplina a otra*” (p. 37) (Cursiva en el original)

Retomemos, entonces ¿qué son los sistemas complejos?, Piaget y García (2007) los definen a partir de la relación entre el objeto de estudio y las disciplinas: “En dicha relación, la complejidad está asociada con la imposibilidad de considerar aspectos particulares de un fenómeno, proceso o situación a partir de una disciplina específica” (p. 21). En palabras del mismo Piaget (1981) la inercia de las situaciones establecidas, es decir, anticuadas pero no superadas todavía, tiende a la realización de una mera “multidisciplinariedad”, por el contrario, se trata de multiplicar las enseñanzas, pero de modo que cada especialidad sea tratada con un espíritu permanentemente interdisciplinario, es decir, sabiendo generalizar por sí mismo las estructuras empleadas y sustituirlas en los sistemas de conjunto que engloban a las restantes disciplinas” (pp. 104-105)

Muy diferente es la figura de la interdisciplina que es una propuesta epistémica de delimitación de fronteras disciplinares, de construcción metodológica y de actividad de comunidades científicas. Lo que supone la interdisciplina es un cambio epistémico en la relación sujeto-objeto. Esta relación se ve modificada con la incorporación, inexistente en la concepción disciplinar-multi y pluri, que es el de sistema complejo. García (2007) al delimitar un sistema complejo, recuerda que además de “una concepción común entre los miembros del equipo de investigación sobre la problemática general a estudiar” se requiere también una base conceptual común y concepción compartida respecto a la investigación y a sus relaciones con la sociedad. (p. 33) Por su parte, Nicolescu (2009) define a la transdisciplina, recuperando el sentido del prefijo “trans”: “lo que está, a la vez, *entre* las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su finalidad es la *comprensión del mundo presente*, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento”. (p. 37). Según el autor, los tres pilares de la construcción metodológica transdisciplinaria son:

Los niveles de realidad (como sistema complejo, Piaget-García)

La lógica del tercero incluido (resignificación de la lógica aristotélica)<sup>9</sup>

La complejidad (como entramado cognitivo, recursivo y dialógico morineano)

Llegados a este punto, podemos observar el cambio epistémico que deviene desde concepciones disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares. Esquemáticamente lo presentamos en el siguiente cuadro:

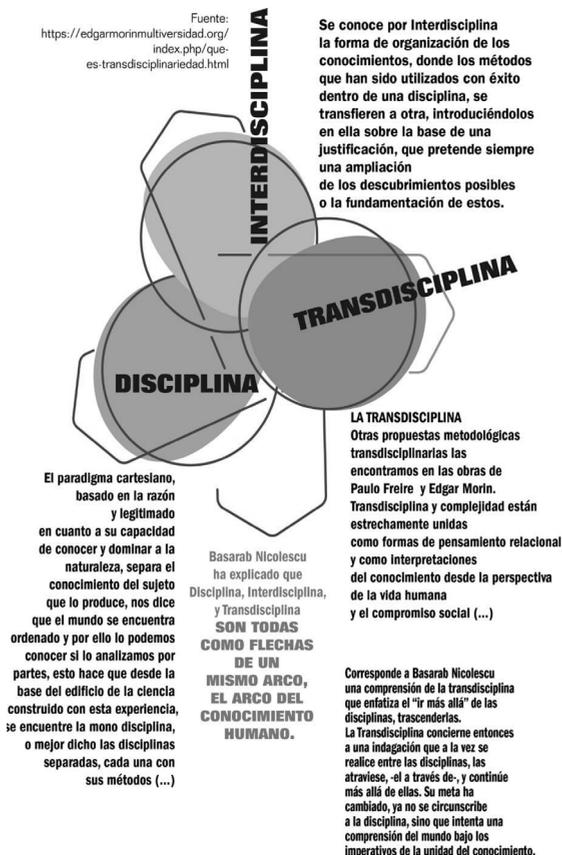


Gráfico 2. Cambio epistémico que deviene desde concepciones disciplinares, *interdisciplinares* y *transdisciplinares*.

9 Para ampliar este desarrollo revisar Gonfiantini, V. 2020. El devenir del sujeto pedagógico epistémico. CIEG/ Nº 45 septiembre - octubre 2020 [pág. 116-133]

Como estuvimos viendo la delimitación en las figuras epistémicas presentadas está dada desde, por un lado, las exigencias del contexto en que surgen y se desarrollan y por el otro lado, por los cambios en la relación sujeto-objeto-método.



Gráfico 3. Delimitación en las figuras epistémicas, ante las exigencias del contexto en que surgen y el cambio en la relación sujeto-objeto-método.

Las relaciones epistémicas complejas que operan en la cogitación establecen la presencia de Otro que determina justamente el acto del sujeto cogitante. En estas relaciones epistémicas el trinomio sujeto-Otro-mundo, se sostiene desde la horizontalidad del discurso epistémico, desde la libertad del hablante y desde una práctica dialógica, ética y moral (Freire). Estas relaciones epistémicas recursivas (Piaget) se construyen desde procesos biológicos, sociales, culturales y sistémicos. (Gonfiantini, 2019 p. 149)

En el año 2019 presentamos esta flecha recursiva como construcción metodológica compleja desde una perspectiva educativa. La pretensión era superar la linealidad clásica desde la complejidad y desde los aportes de Piaget y Prigogine. De ahí su referencia multidimensional y transdisciplinaria. Expusimos esta construcción metodológica como nueva figura epistémica que, desde la recursión (sistémica), lo hologramático (parte-todo) y lo dialógico (articulación de saberes) aporte al desarrollo de propuestas teóricas-metodológicas ecológicas.

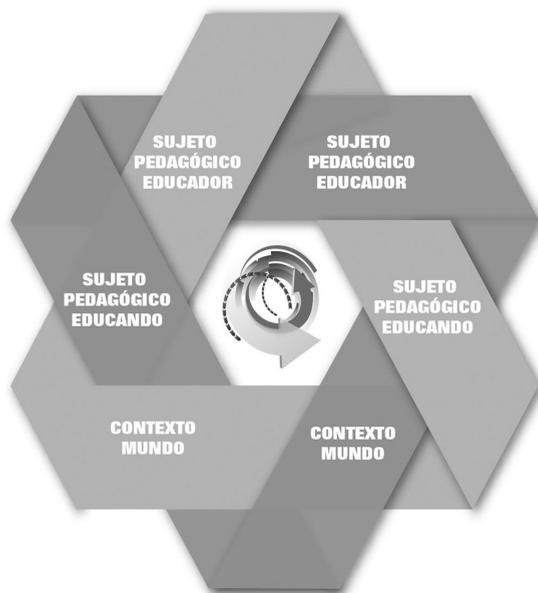


Gráfico 4. Construcción metodológica compleja

Por aquel entonces (Gonfiantini, 2019) decíamos que

de allí que resulte totalmente contradictorio que no se contemple el contexto cuando se intenta comprender cómo opera esta disciplina. Educamos en la recursividad. Debemos procurar procesos de enseñanza y aprendizaje contruidos desde la capacidad crítica, creadora, ética y reflexiva en cuanto antidotos para el dogmatismo teórico, instrumental y pragmático. Una epistemología de la recursividad que reconozca las interacciones sociales, cognitivas, vivenciales que se retroalimentan, que no son predecibles en sus próximos movimientos, no son esquematizables, no son determinadas... Y esta perspectiva se refleja como entramado, íntimamente conectado, sin borrar huellas sino sumándolas para su debate". (p. 153)

### Reflexiones entramadas que contienen caminos a recorrer

Para que en el vacilante intervalo, para que en lo oscuro haya algo aferrable. Holding

El modo de construir nuestras categorías de análisis deviene de cómo nosotros -los sujetos- comprendemos nuestra relación epistémica con el contexto social. De allí que, antes de finalizar, no podemos ignorar a la ética en la construcción del devenir de las *figuras epistémicas* y en la construcción metodológica compleja propuesta en todo este desarrollo teórico. Cullen (1997) sostiene que "la educación es un *discurso o, mejor expresado, una práctica social discursiva*. Es decir que en las razones de educar hay conflicto de interpretaciones, luchas por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social". (p. 20) Hacemos nuestras esas palabras y sostenemos que fue ese el objeto de nuestro ensayo: Considerar, a partir del devenir de las *figuras epistémicas* que "el lenguaje nunca es inocente" (Villani, 2017) y que las construcciones metodológicas tanto como las teorías que implican, tienen un sustento ético y moral.

Recordemos que hemos de desandar numerosos caminos para reconocer la arbitrariedad de muchos signos y discursos que se instalaron en nuestro contexto. Decíamos que la práctica educativa no es neutral. Por ello, es necesario reintroducir la condición ética como saber específico, crítico y

argumentativo. Es necesario comprender cómo y qué nombramos cuando identificamos algo. Los términos que elegimos y los modos en que los usamos, asignan un tipo de interpretación, un velo para cubrir o descubrir la forma y la textura de los acontecimientos.

La objetividad no existe, podremos encontrar recursos que nos permitan tomar mayor distancia con respecto a los hechos, pero siempre lo haremos desde un lugar, desde una perspectiva subjetiva que se filtrará a través de nuestro accionar. Siempre se trata de un lugar, de una postura, del peso de nuestros propios valores y modelos incorporados y en ese espacio, la realidad es -podríamos decir- una intersección de subjetividades compartidas. Y por ello quisimos reflexionar sobre las *figuras epistémicas* y sus variaciones a través del tiempo, sabiendo que si deseamos que los cambios no sean superficiales, -en lo formal, sin hacer al *quid* de la cuestión-, no podemos ignorarlos. Deconstruir lo dado, en sus códigos y componentes nos permite tanto desarmar recursos como apropiarnos de otros, reconociendo los múltiples lenguajes que nos atraviesan para poder mirar e intentar prácticas más respetuosas de lo humano.

La problemática que preocupa no es lo coyuntural, sino la esencia y en esta situación surge la necesaria mirada compleja, para evitar mediatizaciones que sólo busquen bordear el hecho que cuestiona, y, con diversos recursos impedir el debate racional y concreto. A semejar o mimetizar, determinar comparaciones forzadas o sostenidas en un detalle, naturalizar para dotar de inmutabilidad los hechos, son desvíos para imponer visiones limitadas hasta que se pierda de vista la posibilidad de modificar la realidad.

Por ello, el recorrido propuesto como *provocaciones* para encontrar tramas que nos permitiesen ver las construcciones teóricas en su contexto y comprender sus lógicas, fue el camino que elegimos para lograr los elementos que nos facilitasen el reconocimiento de hechos y circunstancias que marcaron lo epocal. Esos signos y significados, esas resonancias y lugares, se constituyen en invitación a no desechar huellas innecesariamente, sino que, en forma recursiva, sean vías que se entrelacen para conformar sistemas complejos y metodologías capaces de abrir diálogos en lugar de clausurar etapas.

Como dijera Schmucler (1997), hemos “aprendido que las realidades son infinitamente más complejas que las anunciadas por algunas matrices teóricas.” (p. 148). Y, siguiendo su pensamiento, sabemos que la subjetividad es un componente decisivo que admite el azar y lo imprevisible. En ese aprendizaje continuo hemos de **reconocernos como seres humanos** y proponer sin ruborizarnos que como tal, debemos priorizar acciones que rompan el vacío y el optimismo resignado que lleva a aceptar adaptaciones. Si estamos en encrucijadas es porque hay varios caminos y no uno homogéneo y homogeneizador.

Para ello, retornamos a Morin (1982) cuando nos recuerda que si bien el porvenir no es la fulgurante marcha hacia adelante, ello no implica quietismo, sino que -para salir del siglo XX- debíamos ejercitar la **resistencia** a toda amenaza de sometimiento y destrucción, a la mentira, al error, a la resignación, a la crueldad, para afirmar ya en los albores del nuevo milenio que

Lo que podemos hacer es introducir en la educación el modo de pensamiento que permita superar las visiones mutiladas, ciegas, las tendencia a la autojustificación constante y al desprecio hacia el otro. Por esta razón, me parece que el modo de conocimiento complejo es un modo de conocimiento que permite situarlo todo en su contexto, que permite reconocer al sujeto humano, que considera la solidaridad entre todos los componentes de nuestras realidades. Un pensamiento que religa las informaciones, que religa los hechos, que muestra la sociedad en su conjunto, que los individuos no están constituidos de forma separada, sino que constituyen una totalidad. (Morin, 2004)

En síntesis, como cierre de este texto y como apertura para seguir reflexionando, vale retomar la flecha recursiva (sujeto pedagógico educador/sujeto pedagógico educando/Contexto mundo) **para que el debate de significaciones conforme una categoría marco en perspectiva compleja.**

## Referencias bibliográficas

- Bentham, J (2004). *El panóptico*. Quadrata.
- Carpio, A. (1992). *Principios de filosofía. Una introducción a su problemática*. Glauco.
- Chul Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Cullen, C. (1997). *Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.
- Fullat, O. (1978). *Filosofías de la Educación*. CEAC
- Geymonat, L. (1988). *El pensamiento científico*. Eudeba.
- Gonfiantini, V (2019). *Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*. Laborde.
- Gonfiantini, V. (2020). "El devenir del sujeto pedagógico epistémico", en *CIEG*, Revista Arbitrada del Centro De Investigación y Estudios Gerenciales (Barquisimeto - Venezuela). [pág.116-133]
- Gonfiantini, V. (2023) *Del cronos al Kairós. El tiempo como reflexividad*. Laborde.
- Larroyo, F. (1962) *Historia de la pedagogía general. Tratamiento sistemático de América*. Porrúa
- Mariás, J. y Plain Entralgo, P. (1964) *Historia de la filosofía y de la ciencia*. Guadarrama.
- Monod, J. (2016) *El azar y la necesidad. Ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna*. Tusquets.
- Morin, E. (2007) *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* EUS
- Morin, E. (2004). Resistir a la crueldad del mundo. En *Gazeta de Antropología*. [http://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_00Editorial-Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_00Editorial-Morin.html)
- Morin, E. (1982). *Para salir del siglo XX*. Kairós.
- Nicolescu, B (2009) *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin A/C
- Piaget, J. (1981) *A dónde va la educación*. Teide.
- Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Biblos.
- Villani, M. (2017) *El lenguaje nunca es inocente. Quehaceres educativos que atienden a la diversidad e inclusión*. Stella.

# ¿Quién es responsable de la inclusión? Docencia y discapacidad en la educación superior Who is responsible for inclusion? Teaching and disability in higher education

Lelia Schewe

## Resumen

Las prácticas docentes constituyen una dimensión crucial de los procesos educativos de estudiantes con discapacidad en la educación superior. La investigación que se comparte en este capítulo, fue precedido por una primera parte (PIEDU I-16H1178), que implicó la dimensión estudiantil, legal y de gestión.

En complemento, la segunda parte, lleva como título "Inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, parte II" (16/H1178-IDP) tuvo como objetivo analizar las prácticas que despliegan docentes de una institución de educación superior, en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Se presenta en este capítulo, específicamente, el resultado del trabajo que tuvo como objetivos relevar las configuraciones de apoyo, indagar sobre la formación de docentes universitarios responsables de dichos espacios de clases, identificar las concepciones de docentes con respecto a la participación en las clases de estudiantes con discapacidad, relevar los documentos curriculares correspondientes y las formas de sistematizar dichas configuraciones, desde una perspectiva cualitativa.

Como conclusiones, se reconoce que persisten formas de invisibilización capacitista de la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias: solamente algunas personas que ejercen la docencia incorporan prácticas específicas para el acceso al currículum de estudiantes con discapacidad, aún se desconoce los procedimientos de trabajo vinculados a la discapacidad y la continuidad de las trayectorias de los estudiantes es considerada desde las responsabilidades

individuales de los mismos estudiantes con discapacidad, con un explícito vínculo a lo que mencionan como "tipo" de discapacidad.

**Palabras clave:** Educación superior- Discapacidad- Inclusión- Capacitismo.

## Abstract

Teaching practices constitute a crucial dimension of the educational processes of students with disabilities in higher education. The research shared in this chapter was preceded by a first part (PIEDU I-16H1178), which involved the student, legal and management dimensions.

In addition, the second part, titled "Inclusion of students with disabilities in the university, part II" (16/H1178-IDP), aimed to analyze the practices deployed by teachers of a higher education institution, to the inclusion of students with disabilities.

This chapter presents, specifically, the result of the work that had the objectives of surveying the support configurations, investigating the training of university teachers responsible for said class spaces, identifying teachers conceptions regarding participation in classes. Students with disabilities, survey the corresponding curricular documents and the ways to systematize these configurations, from a qualitative perspective.

As conclusions, it is recognized that forms of ableist invisibilization of the presence of students with disabilities in university classrooms persist: only some people who teach incorporate specific practices for access to the curriculum of students with disabilities, the work procedures are still unknown linked to disability and the continuity of students' trajectories is considered

from the individual responsibilities of the students with disabilities themselves, with an explicit link to what they mention as the “type” of disability.

**Keywords:**

Higher education- Disability- Inclusion- Ableism

## **A modo de introducción**

A partir de los resultados del proyecto “Inclusión de estudiantes portadores de discapacidad en la universidad, parte I (PIEDU- 16H509-PI)”, vigente durante los años 2020 y 2021, en el que se ha logrado un análisis sobre las políticas, programas y prácticas de la institución que analizamos en relación con las trayectorias de estudiantes con discapacidad, se propuso continuar las indagaciones hacia las prácticas que construyen los docentes a la hora de planificar sus clases.

Estas indagaciones permitieron el análisis, desde una metodología cualitativa, de las prácticas efectivas tendientes a la participación de estudiantes con discapacidad en espacios de educación superior. Una de las principales intenciones políticas del proyecto es la incorporación de estudiantes y personas graduadas con discapacidad a las actividades de investigación.

La investigación que se presenta aquí, se inscribió bajo la modalidad Jóvenes Investigadores, como parte del proyecto “Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad (Código 16H449)” de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina) que, a su vez, integra el proyecto internacional en red “Inclusión de indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad”, correspondiente al Programa de Desarrollo Académico Abdias Nascimento (Edital SECADI/CAPEs N° 02/2014) de Brasil, en el que intervienen, además de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) y Universidade de Passo Fundo (UPF) de Brasil, Universidade de Lisboa (Portugal) y Universidad de Málaga (España).

Se sintetizarán, entonces, algunos aspectos del informe final de investigación “Inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, parte II” (16/H1178-IDP), entendiendo inicialmente que:

*La universidad no es per se un espacio de inclusión, fue creada como un dispositivo para la formación de las élites y los futuros cuadros de gobierno de los estados, en su mayoría pertenecientes a las clases dominantes, como también de las jerarquías de las iglesias; y en ella, se sostienen aún prácticas, que ponen en duda el discurso que se promueve como principio de educación inclusiva.*

Aunque en la actualidad existen políticas que muestran intenciones de transformación de los espacios institucionales de la educación superior (ES) en lugares de oportunidades para estudiantes, como becas y programas específicos de fortalecimiento de la inclusión, se corre el riesgo de construir “una inclusión excluyente”-al decir de Ezcurra (2013)- cuando el aumento de las tasas de ingreso a las universidades públicas, consideradas como una mayor democratización de la ES, no se corresponden con el abandono, el desgranamiento y altos niveles de fracaso académico. (Schewe y Vain, 2022, p. 44)

Uno de los cuestionamientos que se discute en estos espacios, es si las personas con discapacidad no se inscriben o no continúan en las instituciones de educación superior porque no están interesadas o porque no están disponibles las condiciones de accesibilidad. La filósofa mexicana con discapacidad visual, Diana Vite (2022), ha analizado esas consideraciones y sus posibles efectos epistémicos, sosteniendo que “es evidente que en cada espacio de encuentro la conciencia por el otro diferente y su voz no tienen el mismo rango” (2022, p. 33). Por otro lado, también afirma que:

*(...) si bien hay que construir otros formatos que partan de la experiencia de las discapacidades, incluso fuera de la academia, también es necesario ocupar espacios académicos, que nuestra presencia y voz también se sienta allí y en todos los lugares posibles en donde podamos incidir y que nuestra palabra epistémicamente sea escuchada. (Vite, 2022, p. 32).*

En la primera parte del proyecto, analizábamos situaciones de personas que vivían con una discapacidad que se podría describir como similar, pero describiendo experiencias totalmente diferentes. Es relevante recordar, en ese sentido, lo que afirmó la antropóloga brasilera con discapacidad auditiva Anahí Guedes de Mello y sus colegas, cuando sostuvieron que es necesario advertir que existen diferencias fundamentales entre -por ejemplo- ser sordo “oralizado” y “no oralizado”, “embora possuam deficiências semelhantes, vivenciam discapacidades diferentes” (Torres, Mazzoni y Guedes de Mello, 2007, p. 369). El aporte desde las propias experiencias y narrativas, permite descubrir una representación prejuiciosa, con intervenciones equivocadas de accesibilidad comunicacional, recursos que no resultan pertinentes, aún teniendo presente lo que plantean algunos documentos legales: no todas las personas ciegas leen en Braille y no todas las personas sordas son usuarias de la Lengua de Señas.

Por eso, la manera en que se construyen los espacios de clase tiene que implicar el descubrimiento de las posibles alternativas situadas, hacia la participación efectiva de estudiantes con discapacidad.

Develamos, en el proceso de investigación que, “la discapacidad aparece como chiste y como metáfora de inferiorizaciones, pero no implica una transformación o nuevos aprendizajes para quienes disponen u organizan los espacios (Perez, Gallardo y Schewe, 2019)” (AA.VV., 2022, s/p). Decíamos también que “no se trata de culpabilizar a quienes ejercen la docencia, sino de la responsabilidad que implica ser parte de la educación superior como espacio de saber” (Ídem).

En este sentido,

*tanto en el Norte como en el Sur globales se han venido construyendo aparatos, artefactos y dispositivos culturales y de saber-poder para relacionarse con la discapacidad, así como con las familias, personas cuidadoras, asistentes, profesionales e instituciones que tienen que ver con ellas. Ahora bien, en su gran mayoría todas se instalan en saberes y prácticas de (in)visibilidad que operan bajo una matriz colonial-moderna-occidental. Así, tanto las personas con discapacidad como el conocimiento que con ellas y sobre ellas se genera, siguen aún inscritas en discursos dominantes, normalizadores y reduccionistas. En esta misma dirección, los desarrollos teóricos y metodológicos en discapacidad siguen estando relegados en las agendas, programas y espacios de producción investigativa de las ciencias sociales latinoamericanas. (Rojas Campos, et al, 2020, p. 9).*

Como parte de estas lógicas, los dichos populares prejuiciosos del tipo “no hay peor ciego que el que no quiere ver”, están presentes en las clases. Esto significa que los discursos que continúan siendo capacitistas (Gesser, et al, 2022), indicando que aún queda un largo camino hacia universidades respetuosas, más amables (Mazzino, et al, 2021) y con participación y accesibilidad.

## **Objetivos**

El objetivo general de la investigación que se presenta, consistió en analizar las prácticas que despliegan docentes de una institución de educación superior, en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Específicamente se trató de:

- Relevar las configuraciones de apoyo destinadas a la educación de estudiantes con discapacidad.
- Indagar sobre la formación de docentes universitarios responsables de dichos espacios de clases, con respecto al acceso de estudiantes con discapacidad a la educación superior.

-Identificar las concepciones de docentes con respecto a la participación en las clases de estudiantes con discapacidad.

-Relevar los documentos curriculares correspondientes y las formas de sistematizar dichas configuraciones.

### **Consideraciones metodológicas**

La investigación fue cualitativa, exploratoria y se enmarca en el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 1993). Las técnicas propuestas al inicio fueron la observación (no participante), el análisis de documentos y la entrevista semi estructurada. Pero, no se identificaron los documentos correspondientes de sistematización y no aparecía la discapacidad en la currícula.

Los instrumentos correspondientes fueron:

Guías de observación. Inicialmente se pretendía atender particularmente a las dinámicas institucionales y áulicas de participación de personas con discapacidad, pero se modificó el instrumento a partir del decreto de aislamiento social, observándose clases virtuales disponibles públicamente en la web. La selección corresponde a cuatro clases de asignaturas correspondientes a carreras de la institución analizada y a un taller, realizado en el marco de la formación investigativa.

Tablas de análisis de documentos para la comprensión de las configuraciones de apoyo y su sistematización.

Guías de entrevistas. Para conocer los discursos y comprensiones sobre las dinámicas y elementos se presentaron para el acceso y permanencia en los espacios universitarios a los que concurren las personas con discapacidad.

Se incluía en el informe final de la investigación que:

*En todos los casos, estuvo prevista la adaptación de los instrumentos para que investigadores con discapacidad visual puedan acceder. Esta acción resulta relevante, porque al adaptar los diferentes textos correspondientes al marco teórico, antecedentes, metodología, se lograría un banco de materiales accesible para integrantes de otros equipos de investigación, docentes y estudiantes. Esta actividad vincula directamente la metodología de trabajo con los mecanismos de transferencia, en tanto responsabilidad social de la producción científica. (AA.VV., 2022, s/p).*

Se realizaron cuatro entrevistas a personas que ejercen la docencia en la institución analizada, seleccionadas a partir de la consideración de criterios de paridad de género, momentos diferentes de antigüedad en la docencia, muestreo de carreras con perfiles distintos y edad.

Para la identificación de cada persona entrevistada se procedió a la elaboración de códigos alfanuméricos (E1CL, E2CP, E3CL, E4LT). La situación de pandemia por Covid-19 determinó que las entrevistas se realicen de manera virtual, en plataformas de videollamadas. Todas las entrevistas contaron con la participación -como entrevistadoras- de personas con discapacidad integrantes del equipo.

El análisis inició con el supuesto de que la universidad también tiene la responsabilidad de involucrarse con la comunidad, formulando y desarrollando "planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad" (LES, 2002, s/p).

Algunos sentidos se tejieron sobre los siguientes tópicos, de los que se seleccionarán algunos a continuación:

1. ¿Qué es la discapacidad para quienes ejercen como docentes?
2. Trabajo cotidiano e inclusión en el espacio universitario
3. Capacitismo y configuraciones de apoyo como conceptos que atraviesan las prácticas
4. Formación específica en aspectos vinculados a la discapacidad
5. Violencias hacia estudiantes con discapacidad
6. Registros de intervención y trabajo universitario
7. Contradicciones entre discursos y prácticas de inclusión

### Resultados y discusión

Katz y Danel (2011) afirman que la discapacidad

*ocupó, históricamente, un espacio de subalternidad e invisibilización; sin embargo, el devenir de la vida social permitió que se la inscribiera en su agenda. Podemos ubicar claramente razones para esta inscripción, propias de la dinámica universitaria, que definiremos como endógenas, y otras que tienen que ver con las dinámicas contextuales, podremos identificar como exógenas. (2011, p. 19).*

Uno de los planteos del marco teórico de la investigación, se vincula a que la experiencia de la discapacidad es siempre singular y compleja. Dada esa complejidad, se vuelve indispensable, como relataron las estudiantes que reconstruyeron con el equipo su biografía en la primera parte del estudio, que se genere una situación de confianza: "alguien que les dijo que podían" y les enseñó, lo que generó continuidades y posibilidad; aunque, lamentablemente, también -en los espacios de la universidad- han sufrido violencias que interrumpen su trayectoria universitaria, por motivos de su discapacidad.

Cuando se entrevistó a personas que ejercen como funcionarias de la facultad, mencionaron como un importante sostén, el trabajo de una figura particular: la de tutores pares<sup>10</sup>, trabajo que docentes y funcionarios afirmaron no poder realizar:

*Trabajan con el ingreso, por eso se decía que se debe continuar durante el resto del calendario académico, hay que generar otro encuentro con estos estudiantes. Pero, a veces no, porque, en realidad, también tiene que ver con una cuestión de presupuesto. Yo estuve acompañando durante un año ese trabajo y después, por cuestiones de horario y de tiempo, uno va dejando esas cosas porque realmente no podés hacer todo. Se dan algunas charlas, porque se preparan y hacen encuentros de esos tutores con los docentes, con esta cuestión de poder acompañar al estudiante que ingresa a la universidad, que sigue transitando. Muchas veces también se sientan a leer, a estudiar con esos chicos, a enseñar. (ERP1, s/p).*

Por otro lado, se supone que las clases son para todas las personas estudiantes, por lo que se debería solucionar lo que denominan problemas (incluso generacionales), individualizando las dificultades, pero generalizando respuestas permanentes hacia el estudiantado:

*Por ahí el que tiene una discapacidad, depende la discapacidad que tenga, se le hace a lo mejor más difícil en algunas cuestiones, por su propio impedimento, pero me parece que esta cuestión en cuanto al ser estudiante, al oficio estudiante universitario les pasa a todos lo mismo: los que no tienen discapacidad tampoco saben inscribirse, tampoco saben qué pasa si no traen la certificación en tiempo y forma de la escuela secundaria, pueden quedar fuera, o sea, un montón de situaciones que les pasa a todos, no solo al que tiene una discapacidad, por el hecho de ser joven. (ERP1, s/p).*

<sup>10</sup> Estudiantes que, en su proceso de formación, *ad honorem*, asumen tareas de asesoramiento y acompañamiento a sus pares, a partir de un proyecto coordinado por docentes.

## ¿Qué es la discapacidad para quienes ejercen como docentes?

Desde las instancias de investigación que se desarrolló, entendemos a la discapacidad como una experiencia (Schewe, 2021; Schewe y Vain, 2020; Pérez Castro, 2019; Dormond, 2021; Velázquez, et al, 2021) que se construye desde la dimensión individual, pero también es social, epistémica, política, de interdependencia, cultural y de la vida en su complejidad.

Las personas entrevistadas que ejercen como docentes, hablaron de “portación” de discapacidad (E1AS), la mencionaron como “problemática” (E2CP) o “problemas motrices”; “problemas para hablar” (E2CP), también como “cualidad” (E3CL).

Además, manifestaron:

*lo entiendo como una percepción, que de alguna manera sitúa a la persona en una relación de desigualdad frente a lo que no se considera discapacidad y que esto afecta muchos aspectos de la interacción cotidiana. Pero me gustaría que me comenten ustedes como definirlo puntualmente, para que más que una entrevista sea una situación de aprendizaje también para mí. (E1AS, p. 6).*

En otro caso, se habló de posibles formas de la discapacidad que “afectan”:

*Es una condición ¿no es cierto? Que afecta a un individuo particular y que de alguna manera afecta sus condiciones para poder estar en las mismas condiciones que el resto de los estudiantes en este caso, ya sea vinculado a lo visual, vinculado a lo intelectual, vinculado a lo motriz, al habla, por ejemplo. (E2CP, p. 6).*

Dos entrevistas permitieron una distancia que critica formas instaladas socialmente de inferiorización a las personas y que son consideradas antiguas o fuera de contexto:

*Es difícil hablar desde el privilegio y definir algo desde ese lugar. La discapacidad -yo creo- que es una cualidad con la que tiene que convivir una persona para desarrollarse y enfrentar los mismos desafíos que una persona que no la posee, digamos. No lo veo por el lado de algunas concepciones que ven a la discapacidad como una minusvalidez, no lo entiendo por ese lado, yo creo que es una condición de la persona que frente a una persona que no la tiene, la persona es privilegiada y no tiene este problema; aunque realmente no sé cómo conceptualizarlo. Tiene que hacer frente a las mismas situaciones que una persona que no cuenta con ningún tipo de discapacidad. (E3CL, p. 3).*

Llama la atención la manera en que se coloca a la discapacidad fuera de las vidas, en otras personas, considerándola como una condición sin tiempo: “no mencionan las discapacidades adquiridas o las temporales o la posibilidad de que cualquier persona viva la experiencia en algún momento de su vida, pero sostienen una fuerte impronta discursiva en los atravesamientos del entorno” (AA.VV., 2022, s/p).

Por eso, también proponemos desde la investigación:

*Una forma de transgredir lo que occidental y hegemonicamente se concibe como discapacidad, para encontrar nuevas formas de nombrar, como la que proponen desde los “activismos discas”. Lo “disca”, sin la “capacidad” como parte del concepto, remite a eliminar etiquetas que podrían resultar negativas (Vite, 2022). La activista y filósofa mexicana con discapacidad visual, Diana Vite, además afirma que “no cabe duda que en la resistencia estamos cuerpos de todo tipo, no solo aquellos que estamos en una posición de opresión, sino también aquellos que buscamos desinstalar nuestros privilegios” (Vite, 2022, p. 33), refiriéndose a “privilegios discas” analizados desde el goce de habitar esa experiencia. (AA. VV. 2022, s/p).*

## Trabajo cotidiano e inclusión en el espacio universitario

Existe un reconocimiento, como parte del trabajo cotidiano, de la necesidad de que la universidad sea inclusiva. En una de las entrevistas se dijo:

*la inclusión tiene que ver con la igualdad de oportunidades para todos y para todas. Creo que esa sería una definición bastante cercana a la real, que tiene que ver sobre todo con esto que todos tengamos las mismas oportunidades de acceso, de posibilidad. (E4LT, p. 5).*

En otra entrevista, se enfatizó en reconocer a la universidad como espacio de construcción de conocimientos:

*la inclusión es una circunstancia, en el ámbito educativo tendría que ver con que, quienes participen o formen parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tengan las mismas posibilidades de acceder en la medida de lo posible a la construcción del conocimiento. Ahí estaríamos hablando de una inclusión que realmente brinde oportunidades, en la medida en que cada individuo pueda desarrollarse según sus capacidades. No es un estándar para medir a todos de la misma manera, justamente lo contrario, la inclusión veía la individualidad en cada situación. (E2CP, p. 13).*

También se hizo referencia a las presencias de estudiantes con discapacidad en las aulas y a las dinámicas de los procesos que se construyeron en las asignaturas:

*en la mayoría de los casos eran estudiantes que portaban discapacidades físicas visibles. Es decir, básicamente por ahí venía la averiguación de que eran portadores de discapacidad, no por una consulta que se haya realizado desde el departamento o desde el equipo de cátedra, haciendo mea culpa. En esos casos lo que realizábamos era desde el equipo de cátedra una consulta sobre cómo se podía acompañar el proceso de aprendizaje. (E1AS, p. 1).*

*Conocí a varios estudiantes y con distintos tipos de discapacidad. También tuve compañeras o compañeros durante mi formación. El tema de la formación en el ámbito de la facultad es algo que -por lo menos desde que yo ingresé- siempre estuvo presente. Como docente tuve varios alumnos, estudiantes que eran portadores de discapacidad: motriz, visual, del habla. Eso es lo que recuerdo así, puntualmente, porque en realidad yo estaba en una materia común hace un par de años, con muchísimos alumnos y bueno ahí tenía diferentes carreras. (E2CP, p. 3).*

*No tuvimos gran población de estudiantes con discapacidad, pero en las oportunidades en que ingresaron y pudimos compartir con ellos y ellas instancias áulicas, realmente la relación y la experiencia fue muy rica, creo que, para ambos, digamos para los docentes que, en mi caso en particular, podría hablar desde mi carrera, no nos formamos para trabajar con alumnos con discapacidad. (E4LT, p. 5).*

Una de las entrevistadas reconoció dos lugares específicos para la condición de estudiantes y sus posibles transiciones: la de tesista y la graduada. En este sentido, su función de directora de carrera -al momento de la entrevista- le permitió aportar:

*En este momento está cursando la carrera y soy la directora de la tesis de una estudiante que tiene discapacidad visual. También tuvimos otros estudiantes con discapacidad visual, muy poca discapacidad motriz; por ejemplo, solo dos estudiantes, que, además de las cuestiones pedagógicas, también padecieron las cuestiones edilicias, de edificios que no estaban preparados para sus condiciones. Nosotros tenemos una graduada de la carrera con una discapacidad motriz. Y tuvimos varios estudiantes con discapacidades visuales. Muy pocos con discapacidad auditiva y cognitivas casi no tuvimos. (E4LT, p.9).*

La experiencia con estudiantes con discapacidad significó algunas particularidades para quienes han sido las personas entrevistadas, reconocieron que recorren las aulas en las que trabajan, pero no tienen claras aún las formas en que se resuelven las cuestiones que podrían presentarse como dificultades.

### **Capacitismo y configuraciones de apoyo como conceptos que atraviesan las prácticas**

En la propuesta de la investigación, focalizamos en dos conceptos centrales para el trabajo en las aulas universitarias: el capacitismo, en tanto forma de violencia que considera a los cuerpos y las vidas como jerarquizables, según criterios hegemónicos (Balaguer, 2021; Gesser, et al, 2022; Schewe y Pérez, 2020) y las configuraciones de apoyo, como maneras de intervenir con acciones específicas para que estudiantes con discapacidad accedan a las propuestas de la vida universitaria (Dormond, 2021, Casal, et al, 2011).

Sobre el concepto de configuraciones de apoyo, una de las personas entrevistadas mencionó: “no sé de qué área disciplinar viene este concepto, pero, muchos de los docentes que estamos en estas carreras como la mía, no tenemos formación pedagógica” (E4LT, p. 4).

Sobre el concepto de capacitismo, se mencionó que no se conocía cuestiones como: “recién estoy empezando a interiorizarme con un trabajo de tesis de una estudiante con discapacidad, el trabajo final de grado hizo que empiece a escucharlo y estoy por empezar a interiorizarme” (E4LT, p. 9). Es interesante, en este sentido, observar cómo la presencia de estudiantes que participan en estos procesos, “interpela el saber docente y permite la construcción de otras posibilidades, en este caso, de formas de nombrar que aportan a las posibilidades de lucha contra esa forma de violencia” (AA.VV., 2022, s/p).

Si bien no se nombró específicamente el concepto de configuraciones de apoyo, porque las cuatro personas entrevistadas lo desconocían, se describieron algunas prácticas como:

*(...) instancias de evaluación, para que fueran accesibles, realizables concretamente. Las estrategias tradicionales: sentarte en una silla y escribir una serie de respuestas a un formulario de preguntas, que, como no era aplicable, ahí había que idear otras estrategias como la examinación oral (E1AS, p. 2).*

En otro caso, se nombró como preocupación:

*“(...) implementamos este año hacer la consulta previa, una consulta individual a cada una de las inscriptes a la materia en relación a si se consideran portadores de una discapacidad y puntualmente de que tipo de discapacidad” (E1AS, p. 3). Entendiendo como posibilidad a partir de eso, “preguntar o idear juntas de qué manera se puede acompañar desde el equipo de cátedra, mejor la estrategia pedagógica” (Ídem).*

Katz (2021) expuso en la Universidad Nacional de La Plata, algunas discusiones sobre una expresión frecuente, por parte de quienes ejercen como docentes: “no estamos preparados para recibir a las personas con discapacidad en las aulas”. La autora notó que, en talleres con personas que ejercían la docencia, la imagen social construida sobre la discapacidad no fue por la existencia de diálogos en primera persona, sino por la influencia de los medios de comunicación y específicamente -en varios casos- telenovelas, con improntas de ridiculización, inferiorización y misticismo capacitista. La autora menciona que no podría transformarse tanto en un solo taller, sino que “tenía que ser un proceso subjetivo y personal, para luego transformarlo en un tema colectivo y político” (Katz, 2021, p. 142). En este sentido, las personas entrevistadas manifestaron:

*(...) yo no estoy preparado para toda esa experiencia ni mucho menos para sistematizar. Lo que yo llevé adelante fue una práctica docente, tal como la desarrollo normalmente, digamos, teniendo en cuenta que a mi me tocaron cátedras de primero y segundo año y no están dadas las condiciones para trabajar puntualmente con esas problemáticas. Por*

*eso digo que, en ese sentido, no hay una respuesta de la institución para solucionar o tratar de facilitar el recorrido curricular (...). No recuerdo haber diseñado estrategias más allá de un acercamiento personal, plantearle qué grado de conocimiento tenía o entendimiento o cuál era su situación, con relación a la materia. En algunos casos veía el acompañamiento de estudiantes adscriptos o compañeros de curso, también en utilizar esos programas, por ejemplo, de tipeo, traducción a voz. Pero, yo, particularmente no diseñé estrategias. (E2CP, p. 5).*

*Fue como una aventura para nosotros como docentes y creo que los estudiantes también, porque quizás en los niveles anteriores, en la primaria, la secundaria, los profesores, los docentes habrán tenido otras experiencias, otros aprendizajes. Pero realmente nosotros no estamos formados para acompañar al 100% a estos estudiantes y hacemos lo que podemos, más que nada desde un punto humanitario de acompañar el proceso que están haciendo. Pero realmente no es que contamos con una formación extensa y profunda, me imagino otros departamentos, como la educación especial en la facultad, me imagino que tienen otras estrategias, tienen otros aprendizajes. Nosotros acompañamos como podemos a los estudiantes que se han inscripto y han cursado en nuestras carreras. (E4LT, p. 6).*

Por otro lado, también se manifestó que es “una tarea más, un acompañamiento. La realidad es que nosotros no tenemos una formación específica para acompañar a los estudiantes que ingresan y tienen una discapacidad” (E4LT, p. 13).

Dormond y Giménez (2022) se preguntaron si sería necesario que -en la docencia universitaria- se conozca el concepto de configuraciones de apoyo, porque el concepto anterior, “adaptaciones curriculares”, se vinculaba a los modos de construcción de lo que se denominó “sujeto con necesidades educativas especiales” que debía “integrarse” a los sistemas de educación. En las entrevistas, no hubo indicios de conocimiento de estas formas anteriores o transformaciones del discurso. Las autoras se proponen indagar si las configuraciones de apoyo no tendrían el riesgo de convertirse en eufemismos, que podrían asociarse al tokenismo (Moscoso, 2011), en tanto forma de nombrar acciones que actuarían como políticamente correctas y decorativas de discursos inclusivos que no se traducen en concretar accesibilidad, como también analizábamos en la primera parte.

### **Formación específica vinculada a la discapacidad**

Las personas entrevistadas evidenciaron que no poseen formación específica en cuanto a discapacidad o temas vinculados. Las preguntas se destinaron a pensar la formación en general, pero las cuatro personas que han sido entrevistadas se refirieron a lo que denominaron “formación pedagógica”.

En este sentido, manifestaron que:

*(...) en relación a la universidad, realmente no tengo una opinión formada, tampoco conozco lo suficiente de todo el ámbito universitario, como para también tener una idea acabada, ni siquiera puedo decir que siendo honesto que conozco si el programa específico del departamento (...) al que yo pertenezco tiene una línea o algún enmarque en relación a cómo abordar pedagógicamente esas situaciones. (E1AS, p. 1).*

*La educación universitaria no se caracteriza por tener educación pedagógica, sobre todo si son carreras de licenciatura. Es decir, yo puntualmente tomé algunos cursos, pero, de manera independiente, no como parte de mi formación profesional y fue de manera posterior a haberme incorporado al departamento como docente. Y no, en esos casos no hubo algo sobre discapacidad. Pero, ya te digo, no fue una formación pedagógica integral; es decir, no es una carrera de profesorado ni nada por el estilo. Yo soy egresado de la licenciatura y me desempeño como docente, sin haber cursado instancias de formación pedagógica puntuales. (E1AS, p. 4).*

Además, pudieron reconocer la necesidad de esa formación específica, teniendo en cuenta que estuvieron interviniendo en situaciones sin el mínimo conocimiento sobre la existencia de procedimientos específicos, con los riesgos que eso conlleva (Katz, 2021). Al respecto, se dijo que:

*Creo que para intervenir en una situación así, es necesaria una formación primero y la cual yo reconozco que no tengo, para atender a esa problemática puntualmente. Sería muy desprolijo que yo diseñe una estrategia y no tenga los fundamentos teóricos ni pedagógicos para avanzar en ello, sería una improvisación. No tengo nada para aportar ahí, en todo caso tendría que estudiar ahí y formarme como especialista en la temática y ahí sí poder entender cómo. O sea, yo te podría decir que conozco algunas estrategias como son los audiolibros, por ejemplo, pero no. No toco bien de oído, así que no, no tengo idea. (E2CP, p. 10).*

*(...) en la práctica docente yo creo que incorporar -en principio- todas estas cuestiones que ustedes estuvieron mencionando y que nosotros, muchos de nosotros, no tenemos en cuenta, como ser eso que me dijeron ahora que anoté, las configuraciones de apoyo y esto de capacitismo, son términos propios de la disciplina y en las demás carreras desconocemos. Yo creo que sería un poco abrir o difundir un poco más estas perspectivas e incorporarlas a la formación docente. (...) Me gusta que me hayan tenido en cuenta y sobre todo porque este proyecto les va a servir a ustedes para tener un panorama de cuán poco sabemos los docentes de todos estos temas y de estas cuestiones por fuera de la carrera, que pareciera que es algo específico nomás de ustedes y, sin embargo, es algo que nos compete como sociedad. (E3CL, p. 7).*

### **Violencias hacia estudiantes con discapacidad**

Quienes participaron como personas entrevistadas, hablaron de la existencia de violencias hacia estudiantes con discapacidad y hacia otros colectivos minoritarios, como estudiantes integrantes de pueblos indígenas. Mencionaron violencias estructurales, como las desigualdades sociales y otras más específicas como la falta de acceso a lo edilicio y que no se tengan en cuenta las experiencias estudiantiles como parte de las dinámicas de la vida universitaria; es decir, las violencias epistémicas capacitistas (Vite, 2022). Al respecto, las personas entrevistadas, decían:

*(...) desde la infraestructura toda la situación es violenta. Si ingresan con portación de discapacidad están frente a una situación de violencia que de alguna manera vulnera derechos, alguno de los cuales se ha ido salvando con el tiempo. Puntualmente, en el caso de los estudiantes que yo conozco, se genera un ambiente de apoyo del resto del grupo para solventar estas situaciones de violencia, estoy hablando desde el traslado de estudiantes que tienen portación de discapacidad motriz, hasta situaciones de violencia simbólica, estudiantes que tienen portación de discapacidad en relación a la audición y que tienen que estar permanentemente pidiendo a un docente o a una docente que hable más alto o que no dé la espalda al hablar, son todas estas situaciones que en general no se contemplan en la práctica, ni siquiera estamos metiéndonos en casos de visión reducida o nula, esos me parece que son casos también muy violentos y que desde lo edilicio de lo estructural hasta lo discursivo se dan en la cotidianidad de la vida universitaria. (E1AS, p. 8).*

*Violencia de todo tipo, desde la discriminación que puede generar esto, la exclusión que va en contra del discurso de inclusión que tiene la universidad pública y nacional en general, se habla mucho en el plano discursivo de inclusión, pero no se ve en la infraestructura de los edificios ni tampoco se ve que se aborde el tema en cátedras que no tengan que ver específicamente con las carreras de formación, orientadas hacia la discapacidad. (E3CL, p. 3).*

*(...) recuerdo en estos momentos cuando ingresó a la carrera una estudiante con discapacidad motriz y tenía que usar muletas, le costaba mucho subir las escaleras y había días o jornadas*

*en las que, por ejemplo, no funcionaba el ascensor y entonces a ella se le dificultaba bastante subir hasta el primer piso, el segundo, ni les digo el tercero. (E4LT, p. 3).*

En otro caso, no se reconoce la exclusión como violencia; se manifiesta que -para que la educación superior sea inclusiva- las personas con discapacidad tendrían que acercarse, como una cuestión de deseo individual o motivación individual.

## **Conclusiones**

Algunos de los principales logros de la investigación podrían sintetizarse en los siguientes puntos:

- Se reconoce por parte de quienes ejercen como docentes que persisten formas de invisibilización de la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. En palabras de un docente entrevistado: "Son un colectivo invisibilizado dentro de nuestra facultad, a pesar de la carrera que hay y a pesar del discurso de inclusión, me parece que todavía nos resta desandar mucho camino" (E3CL, p. 1).

2)- Solamente algunas personas que ejercen la docencia incorporan prácticas específicas para el acceso al currículum de estudiantes con discapacidad, pero son consideradas intuitivas (E4LT) o espontáneas, no se sistematizan y no se incluyen en los documentos curriculares.

3)- Se desconocen los procedimientos de trabajo vinculados a la discapacidad, lo que determina que estas cuestiones se resuelvan en las aulas, con voluntades tejidas entre docentes y estudiantes. Existen contradicciones entre halagos y críticas a algunos espacios específicos de trabajo establecidos institucionalmente.

4)- Se reconocen situaciones de violencias hacia estudiantes con discapacidad, pero no se traduce ese reconocimiento en acciones hacia una posible transformación, suponiendo que tendría que venir de otras personas que tengan conocimientos específicos.

Estas aproximaciones, si bien, como se menciona al principio, responden a las complejidades que trascienden las prácticas docentes; teniendo en cuenta además, la situación de pandemia del momento de realización de la investigación, en la que la mayoría de quienes construían espacios virtuales estaban aprendiendo a usar las herramientas, es necesario reflexionar sobre la forma en que aparece la discapacidad cotidianamente en los espacios. Estas lógicas demuestran que no está contemplada la presencia (o conexión virtual) de quienes necesitarían algún tipo de apoyo y, estudiantes con discapacidad, aún exponiendo su condición en los espacios, no tienen una respuesta.

Por un lado, se ha avizorado en la investigación, las intenciones de transformar prácticas hacia espacios más accesibles para estudiantes con discapacidad; pero, por otro, se evidencian con fuerza los discursos capacitistas y se contraponen con lo que efectivamente sucede y se concreta en las aulas.

Insistiendo, en este sentido, se retoma la pregunta ¿De quién -entonces- dependen los apoyos? Sobre responsabilidades e hipocresías también indagamos, entendiendo a las entrevistas como el espacio que permite identificar las maneras en las que concibe cómo deberían construirse.

## Referencias bibliográficas

AA.VV. (2022). Informe final del proyecto PIEDU II. Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Documento en evaluación.

Dormond, N. (2021). Trayectorias Educativas de Graduados de la Educación Superior con Discapacidad. Primeras Aproximaciones. Ponencia presentada a las XI Jornadas Nacionales y II Internacionales Universidad y Discapacidad. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. <https://www.youtube.com/watch?v=VG6NXd0Qm5Q&list=PL1VHQ8zfsnCYJmNyTPwtV8rs5sYlKa-C4&index=11>

Dormond, N. & Giménez, R. (2022). Apoyos, capacitismo y violencias: encuentros y desencuentros entre discursos y prácticas docentes. Ponencia presentada al IV Coloquio de la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE). <https://investigacioneducativacolquio.wordpress.com/iv-coloquio-2022/>

Ezcurra, A. (2009). Educación universitaria, una inclusión excluyente. Conferencia Inaugural, Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Universidad Nacional de Río Cuarto. <http://www.ideas.org.ar/empezar-descargamiento/foro-de-educaciónsuperior/6-educación-universitaria-una-inclusiónexcluyente>

Gesser, M., Block, P., & Mello, A. G. (2022). Estudios Sobre Discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social. *Andamios*, 19(49), 217-254.

Guedes de Mello, A. (2007). Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. *Educação y pesquisa*, 32, 369-386. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022007000200013&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022007000200013&lng=pt&nrm=iso)

Katz, S. (2021). Cuerpos discapacitados en la UNLP: Encrucijada entre responsabilidades, miradas y sospechas. *Arte y comunicación*, (1) 135- 147. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63750766/Documento\\_completolibre.pdf?1593204807=&response-content](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63750766/Documento_completolibre.pdf?1593204807=&response-content)

Katz, S. y Danel, P. M. (2011). Hacia una universidad accesible. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26982>

Ley de Educación Superior [Ley 25.573, Modificación de la Ley N° 24.521- 2002/04/30]. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25573-73892/texto>

Mazzino, A., Olmos, R., Lovardo Ludwig, A., & Schewe, L. (2021). Educación, contracapacitismo y discapacidad: la necesidad de construir instituciones más amables. *Itinerarios Educativos*, 14, 98-104. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/166153>

Moscoso, M. (2011). La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social. *Riberdis*, 3 (7), 79- 92.

Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, (53). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S166509X2019000200003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166509X2019000200003)

Pérez, A., Gallardo, H. & Schewe, L. (2019). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación, hoy. En Ocampo, A. (comp.), *Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva. Perspectivas críticas*. CELEI: Santiago de Chile.

Rojas Campos, S., Schewe, L. & Yarza de los Ríos, A. (2020). Editorial. Estudios críticos latinoamericanos en discapacidad. *Nómadas*, 52 (8-9). <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/catalogo/2592-estudios-criticoslatoamericanos-en-discapacidad-nomadas-52/1051-estudios-criticoslatoamericanos-en-discapacidadnomadas-52>

Schewe, L. (2021) *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria* (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1967/te.1967.pdf>

Schewe, L. & Pérez, A. V. (2020). Pospandemia, educación y (dis)capacidad, ¿salir del aislamiento?. *Sociales y virtuales*, (7). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/114552>

Schewe, L., & Vain, P. (2020). Deconstruir al sujeto de la discapacidad, construyendo narrativas. P. Danel, B. Pérez Ramírez y A. Yarza de los Ríos (Comps.), *El sujeto de la discapacidad en las producciones latinoamericanas*. UNLP, CLACSO.

Schewe, L. & Vain, P. (2021). ¿Universidades inclusivas? Del modelo dominante en la enseñanza universitaria a la inclusión como posibilidad, discursos y prácticas. *Pensamiento Universitario*, 20 (20). <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/17/universidades-inclusivas/>

Testa, C. (2019). Reflexiones sobre opresión, alteridad y discapacidad. *Revista Inclusiones*, (6), 72-78.

Torres, E. F., Mazzoni, A. A., & Mello, A. G. D. (2007). Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. *Educação e Pesquisa*, 33(2),369-386. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022007000200013&script=sci\\_arttext&tIing=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022007000200013&script=sci_arttext&tIing=pt) Vasilachis De Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos*. Centro Editor de América Latina.

Velázquez, L., Lara Franco, B. & Babi, D. (2021) Estudiantes con discapacidad en la universidad, entre investigación y militancia. Ponencia presentada a las XI Jornadas Nacionales y II Internacionales Universidad y Discapacidad. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. <https://www.youtube.com/watch?v=VG6NXd0Qm5Q&list=PL1VHQ8zfsnCYJmNyTPwtV8rs5sYlKa-C4&index=11>

Vite, D. (2022). Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas. En: L. Schewe y A. Yarza de los Ríos (Coords.). *Cartografías de la discapacidad. Una aproximación pluriversal* (pp. 23-37). CLACSO-Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/Cartografias-discapacidad.pdf>

# La lectura comprensivo crítica como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior de educación.

## Propuesta de Curso Taller de mejoramiento docente

### Comprehensive Critical Reading as Support for Teaching and Learning Processes in Higher Education. Proposal for a Teacher Improvement Workshop.

Mary Flores Barrón

#### Resumen

El presente artículo pretende mostrar a los lectores cómo se puede presentar didácticamente los textos de lectura que deben servir de apoyo a los procesos de Enseñanza y de Aprendizaje en el Nivel Superior de Educación, conscientes de que la capacidad lectora no se ha desarrollado suficientemente en los niveles anteriores de educación; más siendo la lectura uno de los elementos fundamentales por los cuales se accede al conocimiento producido en los diferentes ámbitos de la realidad, se constituye en un imperativo de la Educación Superior crear espacios de fortalecimiento de este tipo de lectura que permita a los estudiantes y profesionales un acercamiento a la información que posibilite un aprendizaje permanente, pues la realidad actual exige adecuarse al crecimiento vertiginoso de la ciencia y la tecnología, pero con una mirada crítica, esto es, valorativa de la información que se reciba. Ese es el propósito que ha motivado a la autora a compartir esta inquietud dando a conocer por este medio una muestra de cómo se podría mejorar la comprensión lectora de las personas que se aproximan a ella en búsqueda de conocimiento; propuesta que fue planteada en su tesis doctoral, como un "Curso Taller de Mejoramiento Docente". Se notará que la parte teórica que fundamenta este trabajo se lo presenta como textos de lectura a ser analizados y valorados, de modo que se aprovecha ese espacio para que los participantes se aproximen críticamente a los diferentes puntos de vista que se seleccionó sobre la temática, sirven además para evaluar

a los participantes y al propio curso taller. En su momento la propuesta fue avalada por expertos como muy adecuada.

**Palabras Clave:** lectura Comprensivo Crítica (Actividad productora y valorativa de significados).

#### Abstract

The article aims to show how texts and books used for teaching in tertiary education can be presented in a didactic way, facilitating the transfer of knowledge in a context where students have not yet developed the reading and analytical skills needed for the higher-level educational degree. Knowing that adequate reading and analytical skills are crucial to fully absorb the ideas presented in any text, it is imperative that higher education courses provide scope for their improvement, with a view to equip students and professionals with the capacity for a much deeper and thorough understanding of texts. This is particularly important given the rapid growth of science and technology, which makes it a necessity to have sound analytical reading skills, to be able to discern what is of relevance in the of the vast amount of information now available.

The author is keen to share the above identified concerns, and to show through examples how she was able to improve the reading and comprehension skills of students that came to her asking for support. Her proposal was initially presented as part of a training workshop for university professors and later included as part of a doctoral degree thesis –

both implemented by the author of this article. The underpinning theoretical part of the article takes the form of reading texts to be analyzed and evaluated. In this way, the author aims to extend the scope needed to critically approach the different points of view that were selected and presented. During said workshop, texts were also useful to evaluate the participants,

as well as the workshop itself. At the time, the proposal was endorsed by experts as very appropriate.

**Keywords:** Comprehensive Critical reading (Activity that produces and evaluates meanings).

## Introducción

Los vertiginosos cambios que se suceden en el ámbito de la ciencia y de la tecnología, exigen del profesional universitario una permanente adecuación y aprendizaje de nuevos conocimientos que le permitan estar actualizado y con posibilidades de resolver problemas de las más distintas características. Esto plantea, al nivel superior, formar al futuro profesional con posibilidades de adecuarse a situaciones altamente móviles y conflictivas. Capaz de ubicarse y ser agente de cambio de la sociedad, de quien depende. Más, ¿Puede la Universidad afrontar el desafío? ¿Cuál es el ámbito en el que debe empezar a trabajar para promover el cambio en el tipo de formación que actualmente oferta a la sociedad? Uno de los espacios que debe ser tomado en cuenta es el de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; ¿Qué estrategias debe asumir para mejorar cualitativamente estos procesos?

Existe un acuerdo -prácticamente universal- cuando se afirma que la lectura y la escritura son herramientas esenciales del aprendizaje, por lo tanto deben ser tomadas en cuenta en los procesos de enseñanza, puesto que la lectura solo se aprende leyendo, igual que la escritura escribiendo; es fundamental, entonces, que se promuevan espacios educativos que las fomenten para que las personas aprendan a utilizarlas.

La lectura debe ser, pues, parte esencial de la vida dentro del aula, debe constituirse en un apoyo permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que, una adecuada selección de textos de lectura con estrategias metacognitivas, puede mejorar cualitativamente la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de la criticidad y creatividad de los estudiantes ante la información que se les presenta.

Si esto es así, el docente debe ser el principal propulsor de la lectura, cualquiera sea el formato en el que se presente la información; debe ser capaz de facilitar el desarrollo de las capacidades lectoras en los estudiantes como forma de preparación para un aprendizaje crítico, creativo, autónomo y permanente a lo largo de la vida. También él debe capacitarse para utilizar técnicas de lectura como apoyo a los procesos de enseñanza que planifique en el ámbito de su desempeño profesional. Solo así estará enseñando a aprender; condición indispensable para que el profesional de hoy pueda responder a las exigencias de la sociedad.

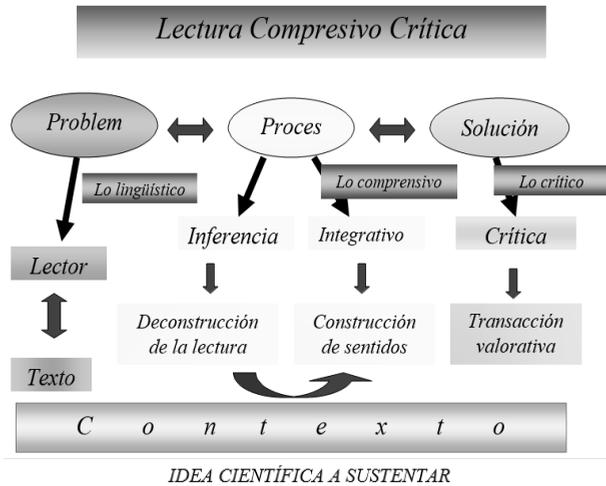
Siendo la actividad lectora crucial para el aprendizaje en todos los niveles de formación, pues gran cantidad de información que los estudiantes adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de textos escritos, ya sea en libros o en formato virtual; es imperativo no descuidar esta actividad pensando que únicamente se trata de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura, sino, pensar que se encuentran involucrados en ella muchos tipos de conocimiento: las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático; el conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en el texto; las habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje. El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia gama de géneros y estructuras textuales; que tienen propósitos variados y que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos; puede ayudar a entender mejor la urgencia de un trabajo serio, a la

hora de escoger y operativizar los textos de lectura; finalmente, puede facilitar procesos de desarrollo de competencias lectoras, como lo exige la contemporaneidad.

Para el trabajo de investigación se asume que la lectura comprensivo crítica de textos es una actividad productora de significados en la que se puede identificar dos polos: el texto y el lector en un determinado contexto. Entonces, el texto será la conjugación de dos actos del lenguaje en tiempos y/o espacios distintos. Bajo esta comprensión, el texto está siempre abierto, no tiene todos los elementos para su comprensión, los otros elementos están en el lector, y por lo tanto se es lector solo si se comporta activamente frente al texto.

El lector crea, en el acto de la lectura, un campo de interacciones entre los procesos inferenciales y los integrativos. Los procesos inferenciales exigen el desarrollo de una serie de actividades mentales como destrezas decodificadoras disposiciones físicas, estrategias cognitivas, evaluaciones, conciencia de las dificultades, etc. Los procesos integrativos implican que el lector dé sentido al texto desde sus experiencias, perspectivas y compromisos, entra con él en una relación transaccional.

El texto es, como se afirmó antes, una variable dependiente de los actos del lenguaje. Si en el acto de lenguaje, en su estructura mínima, intervienen un hablante y un oyente; visualizada en un esquema la lectura crítica de textos sería así:



## **Método**

El presente trabajo será desarrollado como curso taller, dirigido a los docentes universitarios para profundizar sus capacidades de lectura comprensivo crítica y posibilitar su uso como apoyo a los procesos de enseñanza que planifican en sus asignaturas. Se aprovecha los contenidos teóricos de las lecturas seleccionadas para acercarlos a la fundamentación que valora la importancia de acercarse a este tipo de información de manera comprensivo, crítica y creativa.

## **Curso Taller de lectura comprensivo crítica Objetivo**

Difundir la importancia de la lectura comprensivo crítica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todas las áreas de conocimiento, como una forma de innovación de la práctica docente universitaria.

## **Objetivo General del Curso Taller**

Capacitar a los Docentes de la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca, en la preparación y aplicación de textos de lectura comprensivo crítica como apoyo a los procesos de Enseñanza y de Aprendizaje del Nivel Superior de Educación.

## **Competencias a Desarrollar**

### **Los docentes:**

Desarrollan su propia capacidad de comprensión y crítica a través de la lectura de textos presentados didácticamente, con contenidos teóricos sobre los procesos de lectura, para una mejor comprensión y crítica del valor de la misma.

Estructuran didácticamente textos de lectura con contenidos científicos significativos para las asignaturas de su desempeño profesional.

Evalúan los procesos de lectura comprensivo crítica con indicadores previamente consensuados entre los participantes.

Aplican textos de lectura a los estudiantes como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que planifican en las asignaturas de las que se responsabilizan como docentes de la universidad.

## **Metodología**

Partir de la experiencia diaria en el aula como espacio de investigación es, para el docente, entender la educación como lo que realmente es, una praxis que promueve el desarrollo y crecimiento del estudiante; que le permite desarrollar sus potencialidades y construir sus propios saberes, sus propios significados y responder de mejor manera a las urgencias socioculturales en las que vive. En este ámbito, el docente es un orientador, un facilitador; crea condiciones para que los estudiantes busquen y construyan o reconstruyan los conocimientos que deberán ayudarles a resolver los problemas que, el ámbito profesional, les plantea en su cotidianidad.

Los docentes universitarios tendrán que estar preparados para enseñar a sus estudiantes a aprender, ya que el mundo actual exige de todas las personas una actualización permanente; el saber se acrecienta de manera vertiginosa planteando, al ser humano, la necesidad de desarrollar competencias de adecuación al cambio y al aprendizaje permanentes. De ahí que se considere importante, capacitar a los profesores universitarios en técnicas que les permitan optimizar su labor de educadores desde el ámbito mismo de su desempeño profesional, esto es, desde los espacios de enseñanza para que sean los principales promotores del desarrollo de competencias en los estudiantes que les permita responder con idoneidad a las expectativas personales y sociales del mundo que les toque vivir. Se propone, por lo tanto, un curso de capacitación docente que les posibilite utilizar textos de lectura como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que planifiquen en su respectiva asignatura.

## **Diseño de un Curso Taller de Mejoramiento Docente**

### **Datos informativos:**

**Destinatarios:** Docentes Universitarios

**Capacitación en:** Aplicación de Técnicas de Lectura Comprensivo Crítica

**Tiempo estimado:** 20 horas distribuidas en 5 sesiones, 4 horas para cada sesión.

### **Orientaciones Metodológicas**

En consideración a que los docentes poseen formación académica, y una gran mayoría también pedagógico didáctica, y de lo que se trata es recuperar la experiencia personal sobre el tema propuesto, vale la pena iniciar el trabajo de capacitación con preguntas inductoras que permitan identificar la situación problémica relativa a las condiciones en las que los estudiantes se encuentran con relación a sus capacidades lectoras. Una vez identificados los problemas, habrá que priorizarlos y comenzar con la lectura de textos que aborden los problemas más comunes en la comprensión y crítica de la lectura y las teorías que al presente explican los fundamentos epistémicos del acto de leer. Cada uno de los textos deberá ser presentado, a los docentes, en los modelos didácticos que se plantea en este trabajo de investigación, de manera que -de forma práctica- ellos vayan aprendiendo cómo se trabaja y evalúa con textos de lectura durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el Nivel Superior de Educación.

Una vez que hayan tomado conciencia de las bondades y dificultades del uso de textos como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, deberán elaborar sus propios textos con contenidos significativos, relativos a las asignaturas de su desempeño profesional, para ser aplicados a los estudiantes universitarios durante los procesos educativos que hayan planificado para la semana siguiente del curso de capacitación, pues se considera importante que los docentes puedan poner en práctica lo que aprendan e identifiquen, a su vez, las bondades y limitaciones de la Técnica de Lectura Comprensivo Crítica como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Universidad.

### **Evaluación**

Se propone utilizar criterios, previamente consensuados entre los involucrados, para la auto evaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de los participantes del curso taller de capacitación, tanto durante el proceso como al final del mismo para identificar los logros que se puede haber conseguido durante la aplicación de la estrategia; pero, además para que sea también un aprendizaje sobre cómo podría y debería evaluarse a los estudiantes universitarios en el desempeño académico sin que se considere a la evaluación una mera medición, sino más bien una verdadera valoración de los desempeños y una identificación de los logros y deficiencias de los procesos educativos.

La evaluación del taller toma en cuenta la presentación y defensa, debidamente argumentada, de los textos estructurados por los participantes; la calidad y pertinencia de los mismos, la fundamentación de la aplicación pedagógico didáctica que efectúen los participantes sobre el trabajo realizado en la adecuación de los contenidos de los textos de lectura para que sirvan como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diferentes ámbitos de conocimiento que son parte de la formación del futuro profesional.

### **Desarrollo del Proceso de Capacitación Primera Sesión:**

#### **Competencia**

Los docentes analizan críticamente las diferentes teorías sobre la lectura.

**Tema****“Teorías sobre la lectura comprensivo crítica”****Tiempo Disponible**

Cuatro horas por sesión; dos horas para el proceso de lectura y análisis crítico de cada lectura.

**Inicio del Proceso**

- Análisis de la situación problemática.
- Priorización de los problemas sobre la lectura en los estudiantes universitarios.

**Primer Texto de Lectura:****“Desafíos que plantea la posmodernidad a la educación superior”.**

- Análisis del texto leído según la guía propuesta.
- Intercambio, entre los participantes del curso, del texto analizado para la coevaluación. Cada estudiante evalúa las respuestas escritas por su compañero con relación al texto leído con criterios previamente consensuados, anota su evaluación, debidamente justificada, en el mismo texto de lectura propuesto.
- Debate sobre la temática del texto leído para consensuar las respuestas posibles.
- Conclusiones.

**Segundo Texto de Lectura:****“Enfoques sobre la lectura: la lectura como conjunto de habilidades”**

- Análisis crítico según la guía propuesta.
- Intercambio de respuestas de análisis.
- Debate sobre la temática del texto leído.
- Conclusiones.
- Evaluación del trabajo realizado.

**Segunda Sesión****Tercer Texto de lectura:****“Enfoque interactivo de la lectura”.**

- Análisis crítico según la guía propuesta.
- Intercambio de respuestas de análisis.
- Debate sobre la temática del texto leído.
- Conclusiones.

**Cuarto texto de lectura:****“Enfoque transaccional de la lectura”**

- Análisis crítico según la guía propuesta.
- Intercambio de respuestas de análisis.
- Debate sobre la temática del texto leído.
- Conclusiones.
- Evaluación del trabajo realizado de acuerdo a criterios consensuados.

#### **Quinto texto de lectura**

##### **“Lectura crítica versus pensamiento crítico”**

- Análisis crítico según la guía propuesta.
- Intercambio de respuestas de análisis.
- Debate sobre la temática del texto leído.
- Conclusiones.
- Evaluación del trabajo realizado de acuerdo a criterios consensuados.

#### **Tercera sesión Competencias a desarrollar**

Los docentes evalúan los modelos propuestos, elaboran y aplican textos apropiados a la asignatura que enseñan en la Universidad.

#### **Sexto texto de lectura**

##### **“El aprendizaje tomado en serio”**

- Análisis crítico según la guía propuesta.
- Debate sobre la temática del texto leído.
- Conclusiones.

#### **Cuarta sesión Competencias a desarrollar**

Los docentes evalúan los modelos propuestos, elaboran y aplican textos apropiados a la asignatura que enseñan en la Universidad

- Identificación de los modelos de texto utilizados
- Análisis crítico de los modelos
- Elaboración de textos de lectura según los modelos propuestos
- Justificación de los contenidos de los textos elaborados a través de la puesta en común ante los participantes.
- Aplicación de los textos elaborados en las unidades académicas por los docentes proponentes.
- Evaluación de resultados.

#### **Quinta sesión**

- Análisis crítico de las experiencias en la aplicación de los textos de lectura realizados en las unidades académicas.

- Conclusiones
- Evaluación del Curso Taller. Aspectos positivos, negativos e interesantes del mismo. Recomendaciones.

### **Textos a utilizarse en el curso taller de lectura comprensivo crítica Primer Texto de Lectura**

Nombre completo del lector.....

Fecha de lectura.....

**Instrucciones:** *Lea atentamente el texto que sigue, subraye las ideas que considere más importantes y elabore con ellas una síntesis; luego valore las ideas propuestas justificando su propio punto de vista.*

#### **“Desafíos que plantea la posmodernidad a la educación superior” Mary Flores Barrón**

El moverse en la lógica de las incertidumbres que plantea el mundo actual provoca, muchas veces, angustia e inseguridad. No se tiene más respuestas únicas y seguras para los problemas que se presentan y, sin embargo, hay que tomar decisiones, optar por una u otra de las posibilidades que la vida plantea sabiendo que, de no hacerlo, ella misma se encargará de hacerlo por nosotros. Mas ¿Qué tipo de persona es la que tendrá mejores posibilidades de desempeño, llaves maestras que permiten el ingreso del ciudadano en el ámbito de decisión, de conducción y mejoramiento del nivel de vida de las sociedades actuales? Solo aquella que posea habilidades y destrezas que le permitan apropiarse permanentemente de los nuevos saberes; que pueda establecer niveles óptimos de comunicación y sea confiable, estará en condiciones de ser parte de las soluciones que este mundo, necesita en su afán de construir un mañana mejor para los seres humanos que anhelan un mundo más digno, equitativo y justo para sí y para las futuras generaciones.

Frente a este desafío, ¿Qué papel juega la Educación Superior?, ¿Está preparada para asumir su responsabilidad de formar profesionales competentes que respondan a la realidad para la cual fueron formados?, ¿Puede, a pesar de la crisis en la que está sumergida, proponer respuestas viables para abordar de manera coherente el desafío que se le presenta?, ¿Qué pasos debe seguir para adecuar su accionar a la expectativa que la sociedad en su conjunto ha puesto en ella? En este mundo, por demás cambiante, donde el conocimiento y la tecnología marcan la dinámica del desarrollo.

Un primer paso, será el análisis crítico de los diseños curriculares de todas las carreras para, en primer lugar, revisar los fundamentos teóricos que los sustentan y la coherencia con los objetivos, con los contenidos y con las estrategias metodológicas que se plantean en cada uno de ellos; compararlos con la misión, visión y los objetivos de la propia universidad; así se podrá identificar las deficiencias académicas e investigativas estructurales que impiden al presente formar profesionales idóneos que estén a la altura de las circunstancias y poder ser una verdadera respuesta a la expectativa de la sociedad.

En segundo lugar, habrá que revisar la estructura administrativa para ver si responde y coadyuva en el trabajo académico e investigativo o de la formación del pregrado o, por el contrario, lo dificulta; de ser así, hacer las correcciones necesarias tomando en cuenta siempre que la razón de ser de la Universidad es la formación de las nuevas generaciones en lo académico, lo laboral y lo investigativo de acuerdo a las exigencias de la sociedad a la que se debe, y, que lo administrativo es solo el apoyo que viabiliza la consecución de las metas deseadas.

Uno de los desafíos que plantea el mundo al profesional, es estar preparado para el cambio permanente; poder apropiarse de los nuevos conocimientos de manera crítica y no solo repetitiva; adecuar de manera creativa e innovadora esos nuevos saberes a la solución de los problemas profesionales que se le presenten. En síntesis, pide un profesional reflexivo, crítico y creativo, innovador que sea capaz de asimilar los nuevos conocimientos y utilizarlos para responder de manera eficiente y eficaz a las

situaciones problemáticas que se le presenten en el ejercicio de su profesión. Mas ¿Se está preparando a los universitarios para esta realidad? Un sondeo de opinión muestra que, si bien la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca va en camino de recuperar su prestigio como universidad, aún acusa serios desajustes que le impiden entrar con paso seguro en el ámbito de la competitividad, muy propio del mundo actual.

Quizá uno de los más serios problemas que debe enfrentar la Educación Superior sea, el que sus estudiantes no han desarrollado, de manera adecuada en sus estudios previos, las capacidades comprensivo críticas; mas no se trata de acusar a los niveles anteriores por la deficiente formación, sino, de buscar respuestas para superar el problema planteado. Es por eso que se considera pertinente, revisar los métodos estrategias y recursos que se utilizan en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de este nivel para, desde ese espacio, promover posibles actividades para el desarrollo de la criticidad de los estudiantes universitarios, pensando siempre en prepararlos para la vida; esto es, ser competentes responsables, con sólida formación ética y académico investigativa.

Un espacio que debe ser tomado muy en cuenta en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el nivel superior de educación, es el apoyo bibliográfico que ayude a consolidar los procesos y que permita, al estudiante, profundizar los conocimientos en la medida de su propia expectativa, sin olvidar que precisamente una de sus deficiencias estriba en el poco nivel de comprensión y crítica de la lectura; por ese motivo, se sugiere utilizar textos de lectura previamente organizados didácticamente para que el estudiante sea guiado en la formación de los significados del texto que lee, que pueda discriminar lo fundamental de lo secundario y que sea capaz de esbozar una apreciación crítica de la información que procesa a través de él. Si se guía al estudiante con preguntas clave, puede conseguirse que su lectura sea significativa y que le ayude a desarrollar su capacidad de comprensión y análisis crítico; indispensable, como ya se dijo antes, para profundizar los conocimientos y estar siempre actualizado.

Siendo la actividad lectora crucial para el aprendizaje en todos los niveles de formación, pues gran cantidad de información que los estudiantes adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de textos escritos, ya sea en libros impresos, en formato virtual, gráfico o audiovisual, es imperativo no descuidar más esta actividad pensando que solo se trata de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura sino, pensar que se encuentran involucrados en ella muchos tipos de conocimiento como son: las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático; el conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en el texto; las habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje; el conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales; el conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos; puede ayudar a entender mejor la urgencia de un trabajo serio, a la hora de escoger y operativizar los textos de lectura, y, de facilitar procesos de desarrollo de las competencias lectoras como lo exige la posmodernidad. Desarrollarlas, por lo tanto, son una necesidad y una obligación.

¿Cuáles son las ideas más importantes del texto leído? Preséntelas en forma sintética.

¿Qué opina usted sobre la temática propuesta en el mismo? Justifique su punto de vista.

.....

.....

## Segundo Texto de Lectura

Nombre completo del lector.....

Fecha de lectura.....

**Instrucciones:** Lea atentamente el texto que sigue, subraye las ideas que considere más importantes. Luego analice las afirmaciones que se encuentran al final del texto e identifique la afirmación correcta, hágalo anotando el inciso que precede a la misma en el espacio entre paréntesis ( ) previsto para ello.

### “Enfoques teóricos sobre la lectura”

#### Mary Flores Barrón

El enfoque que considera a la lectura como un conjunto de habilidades fundamenta su punto de vista en la descripción de las etapas que debe atravesar el niño y las destrezas que tiene que adquirir para el dominio de ese proceso: el reconocimiento de las palabras como primer nivel de lectura seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional como tercer nivel y de la asimilación o evaluación como último nivel. La comprensión se la considera compuesta por distintos subniveles jerárquicos que incluyen la comprensión literal, habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto; la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o las ideas o propósitos del autor.

De acuerdo con este enfoque, se dice que el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo le ofrece, lo cual implica un reconocimiento de que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y de que el papel del lector consiste nada más que en descubrirlo. Podría afirmarse por lo tanto, que el modelo que subyace a este enfoque presupone que: la lectura es un proceso divisible en sus partes componentes, que la comprensión es tan solo una de esas partes, que el sentido de la lectura está en el texto y que el lector es ajeno a él, además de que su papel se reduce a extraer el sentido de aquel de manera mecánica.

¿Cuál es el problema que plantea el texto leído?..... (..)

- ¿Cuáles son los enfoques que explican la lectura?
- ¿Qué se entiende por lectura según el enfoque que asume el autor del texto?
- ¿Qué significa saber leer?

¿Qué afirma el enfoque analizado sobre la lectura? ..... (..)

- La lectura es la capacidad de extraer los significados que se encuentran en el texto a través del uso de un conjunto de habilidades lectoras.
- La habilidad para evaluar la calidad del texto.
- La habilidad para reconocer las palabras escritas en el texto.

¿Cómo justifica el enfoque su punto de vista? ..... (..)

- Describiendo las etapas que debe seguir el lector y las destrezas que debe adquirir para comprender lo que lee.
- Afirmando que leer es un proceso interactivo.
- Afirmando que leer es un proceso transaccional.

¿Qué opina Usted Sobre las afirmaciones del enfoque analizado? Justifique su punto de vista.

.....  
.....

### Tercer texto de lectura

Nombre completo del lector.....

Fecha de lectura.....

**Instrucciones:** Lea atentamente el texto que sigue, luego forme un grupo con seis personas, cada una de ellas deberá leer una de las partes en las que se subdividió el texto de modo que cada persona subraye las ideas que considere más importantes. Una vez identificados los contenidos más significativos, cada persona deberá explicar lo que entendió a los integrantes del grupo. Una vez socializados los contenidos al interior del grupo cada persona del mismo formará un grupo nuevo con las personas de los otros grupos que hubieran leído la misma parte del texto. En el nuevo grupo se nombrará un presidente (a), un secretario (a) y un relator (a). Estos representantes organizarán la discusión sobre la temática leída al interior del grupo y elaborarán una síntesis gráfica sobre los contenidos discutidos. Una vez concluido el trabajo por todos los grupos, se realizará la puesta en común en una plenaria y el debate general sobre el contenido leído.

### “La Lectura como proceso interactivo”

1. En este enfoque merecen destacarse el Modelo Psicolingüístico y la Teoría del Esquema. Dentro del primer modelo, Kenneth Goodman (1982) afirma que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. Frank Smith (1983), por su parte, destaca el carácter interactivo del proceso al afirmar que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto; en ese proceso de interacción, el lector construye el sentido del mismo.

La vista capta la información gráfica, pero es el cerebro el que la procesa y ese procesamiento solo es posible por los conocimientos y experiencias que ya posee el lector (esquemas); gracias a esos conocimientos, el cerebro puede tomar decisiones respecto a la información visual y construir un significado para el texto en cuestión. Si el lector no puede relacionar el contenido del texto con algo ya conocido por él, no podrá construir ningún significado.

2. El Enfoque Psicolingüístico hace hincapié que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para sí. Esa construcción del sentido según Goodman se lleva a cabo a través del uso que hace el lector de la información grafofónica, sintáctica y semántica que el texto le ofrece.
3. Los psicólogos constructivistas se dedicaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto. Para ello retomaron el concepto de “Esquema” utilizado por Bartlett en sus estudios sobre memoria (estructuras cognitivas creadas a partir de la experiencia previa del sujeto) Ellos refirieron a la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiada para explicar el texto en cuestión. En la lectura se produce, según ellos, una interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector.
4. Según Rumelhart (1980) los esquemas son unidades en las cuales no solo se almacena el conocimiento, sino también la información sobre cómo utilizar ese conocimiento.

Una característica esencial de los esquemas es que poseen variables. Esto quiere decir que pueden estar asociados a diferentes aspectos del ambiente en diferentes evocaciones del esquema. Sin embargo, toda variable posee valores típicos o restricciones que cumplen, según Rumelhart, importantes funciones en el proceso de comprensión como son, el ayudar a identificar aspectos de la situación con las variables del esquema; operar como valores omitidos para variables que no han sido observadas, constituir una configuración de subesquemas.

Desde el punto de vista de la teoría del esquema, el lector logra comprender un texto cuando es capaz de encontrar la configuración de un modelo estructurado en la mente que permita explicarlo en forma adecuada. Esa búsqueda se lleva a cabo a través de dos procedimientos o vías de activación de los esquemas: abajo - arriba y arriba - abajo; dicho de otro modo, como procesamiento impulsado por los datos o como procesamiento impulsado por los conceptos.

- 5. Según Dubois (1994), para la teoría del esquema, al igual que para el modelo psicolingüístico, el papel del lector es eminentemente activo puesto que el sentido de la lectura es el producto de su actividad mental que busca los conocimientos archivados en su memoria y los proyecta sobre la página impresa; según esta autora, el proceso podría ser descrito así: La información gráfica evoca un conocimiento en la mente del lector, ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje y, la selección, aceptación o rechazo de las alternativas, depende de la relación entre el conocimiento evocado y la obtención de nueva información o de nuevos conocimientos. Comprender, según esta teoría, implica la construcción de un modelo mental y la asimilación de la información entrante al mismo.

El fracaso de los lectores en la comprensión de un texto, según esta teoría, podría atribuirse a tres razones: 1) que el lector no posee los esquemas apropiados; 2) que, aunque los posea, las claves del texto no son suficientes para sugerirlos; 3) que pueda lograr una interpretación consistente con el texto, pero no con el autor del mismo (opinión divergente).

- 7. Según Spiro (1980) la disponibilidad de esquemas no basta para asegurar la comprensión, se requiere además el uso adecuado y eficiente de los mismos. En síntesis, podría decirse, que el enfoque interactivo de la lectura supone que esta es un proceso global e indivisible, que el sentido del texto escrito no está en el texto, sino en la mente del autor y en la del lector; que el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto y que la experiencia previa juega un papel fundamental en la construcción del significado del mismo.

**Cuarto texto lectura**

Nombre completo del lector.....

Fecha de lectura.....

**Instrucciones:** Lea atentamente el texto que sigue, subraye las ideas que considere más importantes, elabore un mapa conceptual con ellas y como parte del mismo incluya un análisis crítico debidamente fundamentado.

**“La lectura como proceso transaccional”**

Este enfoque considera a la lectura como un proceso transaccional, fue desarrollado por Loise Rosenblatt (1985). Al analizar la relación entre lector y texto ella adopta el término transacción en lugar de interacción y lo explica de la siguiente manera:

*“Mi punto de vista del proceso de lectura como Transaccional” afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre lector y texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión de lector y texto en una síntesis única que constituye el “significado”; ya se trate de un informe científico o de un poema.(.)”*

Como se puede ver, según esta autora, el lector adquiere este carácter en virtud del acto de lectura y es a través de él que el texto adquiere significación; por lo tanto, ambos son mutuamente dependientes y de su interpretación recíproca surge el sentido de la lectura, dicho de otro modo, el texto tiene el significado “en potencia”, pero este se actualiza por medio del lector en el proceso de transacción que supone la lectura.

Esta nueva concepción de la lectura no se opone al enfoque interactivo, va más allá, lo trasciende al enfatizar la dinámica del proceso en el cual el lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen del mismo transformados.

El modelo transaccional podría resumirse así: afirma que el texto es un potencial que se actualiza durante el acto de lectura; que la comprensión surge de la compenetración de lector y texto; y que el texto es un sistema abierto y por tanto la variación en la interpretación es la respuesta esperada.

### Quinto Texto de Lectura

Nombre completo del lector.....

Fecha de lectura.....

**Instrucciones:** *Formen equipos de cinco personas, cada integrante lea atentamente una parte del texto que está dividido en cinco partes debidamente identificadas por números, de manera que entre todos se aborde todo el texto, subraye cada integrante las ideas que considere más importantes del párrafo que leyó; luego explique, a sus compañeros de grupo, lo que entendió de la lectura. Una vez socializado todo el texto debe formarse nuevos grupos, esta vez tomando en cuenta la parte que les correspondió leer de modo que en este nuevo grupo estarán todas las personas que leyeron el mismo contenido. Una vez conformado el nuevo grupo, debe procederse a la socialización y discusión de los contenidos considerados importantes de la lectura y a la elaboración de una síntesis y una valoración de las ideas del mismo. Un relator de cada grupo será el encargado de dar a conocer a la plenaria del curso, lo que el grupo de especialistas considera más significativo de la lectura y hará la crítica correspondiente.*

### “Lectura crítica versus pensamiento crítico”

#### Daniel J. Kurland

1. Podemos hacer la distinción entre la lectura crítica y el pensamiento crítico de la siguiente manera [1]:

- La Lectura Crítica es una técnica que permite **descubrir** ideas e información dentro de un texto escrito.
- El Pensamiento Crítico es una técnica para **evaluar** la información y las ideas, para decidir qué aceptar y creer.

La Lectura Crítica hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica. El pensamiento crítico implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tienen. Consideremos por ejemplo la siguiente frase en cierto sentido no carente de humor, tomada del ensayo de un estudiante:

*Los padres están comprando carros costosos para que sus hijos los destruyan.*

Por la forma en la que se expresan los términos en la oración arriba citada, la **lectura crítica** se interesa en dilucidar cómo, dentro del contexto del texto considerado como un todo, la palabra “los” se refiere a los padres, los hijos o los carros, y si el texto respalda esa práctica. El **pensamiento crítico**, tendría la función de decidir si el significado escogido es el cierto y si usted, el lector aceptaría o no esa práctica.

En base a las definiciones anteriores, la lectura crítica parecería anteceder al pensamiento crítico: Y es que solamente cuando se ha entendido completamente un texto (lectura crítica) se pueden evaluar con exactitud sus aseveraciones (pensamiento crítico).

## 2. Los dos unidos y en armonía

En la práctica, la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano. El pensamiento crítico permite que el lector haga seguimiento a su comprensión a medida que lee. Si percibe que las aseveraciones del texto son ridículas o irresponsables (pensamiento crítico), lo examina con mayor atención para poner a prueba su propia comprensión (lectura crítica).

Viceversa, el pensamiento crítico depende de la lectura crítica. Después de todo una persona puede pensar críticamente sobre un texto (pensamiento crítico) únicamente si lo ha entendido (lectura crítica). Se puede elegir el aceptar o rechazar una presentación, pero se debe saber por qué. Se tiene una responsabilidad no solo consigo mismo, sino con los demás de identificar, las cuestiones o problemas en los que se está o no de acuerdo. Solamente así, se podrán entender y respetar los puntos de vista de otras personas. Para poder reconocer y entender esos puntos de vista se debe estar en capacidad de leer críticamente.

## 3. Utilidad de la distinción

Si el pensamiento y la lectura críticos están íntimamente unidos, ¿Por qué es útil hacer la distinción? Lo que convierte en útil hacer la distinción, se encuentra en recordar que debemos leer cada texto por sus propios méritos, sin que se impongan el conocimiento previo del lector o los puntos de vista que sobre él se puedan tener. A tiempo que se deben evaluar las ideas mientras se lee, se debe también evitar distorsionar el sentido que contiene el texto. No se debe permitir que el lector fuerce el texto para que diga lo que a él le gustaría que dijera, porque así no se aprenderá nunca nada nuevo.

## 4. ¿Lectura crítica? ¿Qué tan bien cumple el texto su función?

- Se puede pensar en el escritor como alguien que desempeña un trabajo.
- Independientemente de cuál sea el tópico, debe realizar algunas tareas:
- Debe enfocarse en un tema específico
- Los términos deben estar claramente definidos
- Debe presentar evidencia
- Debe tener en cuenta lo que es de conocimiento común
- Debe explicar las excepciones
- Las causas deben anteceder a los efectos y estar en capacidad de producirlos
- Se debe mostrar cómo las conclusiones siguen una secuencia lógica que se desprenden de evidencias y argumentos anteriores.

Como lectores y escritores críticos, las personas deben estar seguras de que esas tareas se han realizado en forma total, comprensivo y consistente. Solamente cuando el lector está completamente seguro de que el texto es consistente y coherente, puede comenzar a evaluar si acepta o no las aseveraciones y conclusiones en el contenidos.

## 5. Pensar críticamente: es evaluar la evidencia

Leer para enterarse de lo que dice un texto puede ser suficiente cuando el objetivo o meta es conocer una información específica o entender las ideas de otro. Pero por lo general se lee con otros propósitos. Es necesario resolver problemas, construir vías, escribir leyes o diseñar una campaña publicitaria. Es indispensable evaluar lo que se ha leído e integrar esa comprensión al conocimiento previo que se tiene del mundo. Se debe decidir qué se puede aceptar como verdadero y útil.

Los lectores desean aceptar como hechos solamente lo que es verdaderamente cierto. Para poder evaluar una conclusión debemos valorar la evidencia sobre la que está basada. No se necesita cualquier información; se necesita información confiable. Para estimar la validez de los comentarios de un texto, el lector debe salirse de este y aportar conocimientos y estándares externos que lo soporten.

### Notas del editor:

Se debe tener en cuenta que este artículo se enfoca únicamente en los textos escritos. Actualmente se debe utilizar la Lectura Crítica y el Pensamiento Crítico para enfrentar diferentes medios de comunicación reales o virtuales (impresos, radio, televisión e Internet) y diferentes tipos de textos (no lineales como gráficas, tablas, diagramas, mapas, formatos, fotografías, etc.). **Créditos:**

Traducción realizada por EDUTEKA del documento escrito por Daniel J. Kurland "Critical Reading Vs Critical Thinking". [http://www.critical-reading.com/critical\\_reading\\_thinking.htm](http://www.critical-reading.com/critical_reading_thinking.htm) *Publicación de este documento en EDUTEKA: Julio 26 de 2003. Última modificación de este documento: Julio 26 de 2003.*

### Sexto Texto de Lectura

#### **Instrucciones:**

*Lea atentamente el texto que sigue, subraye las ideas más importantes y elabore con ellas un mapa conceptual; incluya en él una apreciación crítica personal debidamente fundamentada. Luego controle su nivel de comprensión del texto identificando las respuestas correctas que se plantean al final del texto de lectura. Hágalo tomando en cuenta las instrucciones que preceden a las mismas.*

### **"El aprendizaje tomado en serio"**

#### **Hacia un entendimiento profundo del proceso de aprendizaje: implicaciones para la enseñanza y la capacitación**

#### **Matthias Wessler**

En vez de lugares de aprendizaje, las instituciones educativas se han convertido en sitios donde la gente se prepara para tomar exámenes y para ser evaluados. Las percepciones de propósito, significado y evaluación del aprendizaje se han vuelto convergentes, se han unido. Esto no contribuye al crecimiento y desarrollo a largo plazo del individuo ni de la sociedad, porque el dominio de la evaluación sobre el aprendizaje promueve la formación de trabajadores altamente "ritualizados", más deseables, quizás, para trabajos de rutina que para aquellos que requieren iniciativa, innovación y creatividad.

IDS Research Report Rr 17, 1987.

La habilidad para aprender es uno de los tesoros más grandes y misteriosos de la vida humana.

En nuestra preocupación diaria por la enseñanza y la capacitación, con frecuencia, nos olvidamos del aprendizaje. Aprender parece evidente, obvio y natural; sin embargo, sabemos que esa evidencia es un indicador de limitaciones en el entendimiento. De hecho, hasta hace poco, el aprendizaje había sido poco estudiado y menos aún entendido.

Durante mis clases formales en varias universidades pude observar cómo a los estudiantes les falta interés y motivación, daban señales de experimentar un alejamiento interior, y solo la constante amenaza de los exámenes parecía mantenerlos en la línea. Por otra parte, en la educación continua, donde los exámenes no son un requisito, encontré que se retiraba un alto número de estudiantes. Decidí, entonces, modificar mis métodos de enseñanza: di énfasis a los objetivos específicos de aprendizaje y utilicé medios educativos... pero los resultados fueron relativamente pobres.

Atravesé luego por un largo período de dudas y desconfianza con respecto a la didáctica, y observé que a muchos colegas les sucedía lo mismo. Hoy entiendo cuál era el problema: traté de aplicar métodos modernos e innovativos sin cambiar mi enfoque tradicional de la enseñanza y del aprendizaje. Me concentré en lo académico y en las calificaciones profesionales, en lugar de considerar las raíces de las necesidades de los estudiantes.

Luego de vivir esta contradicción entre conceptos y métodos, poco a poco empecé a comprender que enseñanza no es aprendizaje y que el aprendizaje no es un resultado mecánico de la enseñanza. Entendí que la razón verdadera de mi ineficiencia en la enseñanza no era tanto la falta de técnicas didácticas, sino las implicaciones de un poderoso demonio: el concepto inadecuado de lo que es enseñanza y aprendizaje.

El objetivo real de mi trabajo como profesor no puede ser amasar conocimiento o acumular información en las mentes de los estudiantes; más bien, debe facilitarles su propio proceso evolutivo de desarrollo académico, profesional y personal.

Más aún, el riesgo frecuente de alineación a través del aprendizaje académico es, probablemente, parte de mi propia biografía: sin quererlo tiendo a reproducirlo durante mi enseñanza. ¿Pero, será posible profundizar en el qué, cómo y porqué aprenden los estudiantes sin antes entender claramente qué, cómo y porqué aprendemos nosotros mismos? Cuando reflexionamos sobre el proceso de aprendizaje lo hacemos igualmente sobre los conceptos subyacentes que dominan nuestra práctica diaria: los placeres y también los peligros de enseñar y aprender.

Las siguientes afirmaciones nos invitan a participar en el inminente debate sobre algunos temas fundamentales del aprendizaje y sus implicaciones prácticas en la enseñanza y la capacitación:

- Historia: el poder evolutivo del aprendizaje.
- Estructura: niveles de aprendizaje y patrones de interacción.
- Proceso: connotaciones cognoscitivas y emocionales.
- Reto: la enseñanza del aprendizaje.
- Modo: cómo facilitar el aprendizaje con significado.

### **Historia: El poder del aprendizaje**

El aprendizaje tiene sus raíces en el proceso mismo de la evolución humana. Transformar en material genético un solo resultado del proceso de aprendizaje, tomó originalmente cerca de un millón de años. De manera que el proceso de adaptación fue extremadamente lento, pero la adecuación correspondiente fue a su vez, extremadamente alta. Paso por paso, la evolución aumentó el ritmo de aprendizaje hasta hacerlo de días y horas en los seres humanos. Se desarrollaron nuevas y efectivas herramientas como el lenguaje, la mente y la conciencia; pero el precio fue una reducción en la selección y el control. Los riesgos de fallar o aprender algo inadecuado se tornaron extremadamente altos: Según Konrad Lorenz, ganador de un premio Nobel, "el creer en puras tonterías es un privilegio de la especie humana". La inteligencia es pues el producto más joven, pero menos probado del proceso evolutivo del aprendizaje.

La historia milenaria de la evolución muestra que el proceso de aprendizaje es el que crea y transforma la vida. Ese poder creativo de la evolución está presente en el trasfondo cada vez que aprendemos.

### **Estructura: Niveles de aprendizaje y patrones de interacción**

Cuando Pavlov, célebre psicólogo ruso, entrenó su perro para entender el mensaje de la campana, el animal no solo aprendió que luego de su sonido recibía alimento; a otro nivel aprendió también que únicamente debía esperar pacientemente para recibirlo.

En contraste, cuando el psicólogo estadounidense Skinner, entrenó su famosa rata para encontrar el queso en un laberinto con múltiples pasajes, la rata no solo aprendió a encontrar el camino más directo para llegar al queso; en otro nivel, aprendió que tendría que correr para encontrar su alimento.

De esta forma, para el perro ruso la vida se convirtió en una espera pasiva por su alimento, mientras que para la rata americana se tornó en un constante correr.

El psicólogo y antropólogo Gregory Bateson designó esos dos niveles como Protoaprendizaje y deuteroaprendizaje o Aprendizaje I y Aprendizaje II. Bateson encontró que cada organismo ordena la información que recibe dentro de un sistema jerárquico. Siguiendo una innata economía de la mente, los seres humanos aprenden a construir en el segundo nivel y en forma orgánica, conjuntos de percepción y procesamiento de la información original observada en el primer nivel. Según Giddens, inconscientemente los humanos atravesamos por un proceso de permanente reestructuración.

Veamos otro ejemplo: los gatos criados en una habitación con rayas horizontales aprenden orgánicamente (en el nivel II) que el mundo es así, horizontal. Si se les coloca en una habitación con rayas verticales, los gatos se sienten extremadamente incómodos y tratan de corregir su propia percepción torciendo sus cuerpos, tratando de acomodar lo que ven al mundo horizontal que conocen. Esto sucede porque los conjuntos que han construido dentro de un sistema nervioso, son tan fuertes que dominan sobre su observación inmediata: el mundo tiene que ser como se aprendió originalmente, aunque esto produzca dolor.

Todos hemos experimentado un sentimiento cuando aprendimos nuestra lengua materna, inconscientemente aprendimos también la gramática que determina la forma en que hablamos y entendemos nuestro idioma; sin embargo, con frecuencia el segundo idioma tiene una gramática diferente. Pero internalizar una nueva gramática es mucho más difícil que internalizar un nuevo vocabulario. De manera que el aprendizaje en el nivel II es en su mayor parte inconsciente y muy estable. Y lo que es más importante, tiende a determinar y dominar nuestras percepciones y nuestras observaciones. Como administradores escondidos en nuestra mente, los sistemas aprendidos en el nivel II controlan la empresa de nuestras vidas.

Pero no somos gatos como los del ejemplo; los humanos podemos modificar lo que una vez aprendimos: podemos ampliar, complementar, transformar esta información.

### **Proceso: connotaciones cognitivas y emocionales del aprendizaje**

El ganador del premio Nobel de química, Ilya Perigrine (1977), encontró que cada proceso de crecimiento y transformación está necesariamente acompañado de un desorden inicial: "El orden a través de la fluctuación". Un proceso similar observaron Piaget y Kohlberg en el aprendizaje cognoscitivo y moral. Para transformar o expandir los conceptos, valores o sistemas establecidos tempranamente en el nivel II, estos deben ser sacudidos más aún, golpeados. De manera que el choque parece ser una condición necesaria para el aprendizaje profundo. Normalmente, nadie se siente feliz con las sacudidas ni los golpes; por ello, como los gatos del ejemplo; cuando nos enfrentamos a noticias inesperadas tratamos de efectuar compensaciones extrañas para evitar incongruencias con nuestros conceptos profundos. De ahí que el verdadero aprendizaje siempre esté acompañado por sentimientos de ansiedad y dolor que más tarde se transforman en una gran satisfacción. "Siempre

existirá una connotación emocional en el aprendizaje” dice Piaget. Tratar de evitar la ansiedad y el dolor como persiste en hacer la sociedad occidental, puede significar realmente, que tratamos de evitar el aprendizaje. Puede significar que en forma inconsciente tratamos de defender nuestros patrones primarios, lo que equivale a huir del cambio, a huir del desarrollo. Existe así, el riesgo de mantener y aun de reforzar los viejos conjuntos administradores que aprendimos a construir en lo profundo de nuestra mente; de seguir tontas ideologías, pesados burros que aprendimos a llevar con tanto esfuerzo sobre nuestros hombros.

### **El reto: La enseñanza del aprendizaje**

Si estamos de acuerdo en que cada nueva información se procesa inconscientemente de acuerdo a patrones profundos, tempranamente aprendidos (sobre lo cual existe suficiente evidencia de investigación), entonces nuestra enseñanza deberá tomar en cuenta estos sistemas profundos de los estudiantes. Esta será una condición indispensable para asegurar que el alumno puede manejar, de una manera comprensible en el nivel I, el conocimiento sobre un tema dado.

Dore (1976), en su famoso libro *La enfermedad de los diplomas*, propuso la “Tesis del desarrollo tardío”. Esta dice que cuando las calificaciones y los títulos se convierten en la clave del mercado de empleo y del reconocimiento social del individuo, la orientación del aprendizaje del estudiante universitario (la fuente de motivación en el nivel II) estará determinada, no por intereses individuales o de responsabilidad social, sino por los exámenes y los procedimientos de evaluación. Los estudiantes solo aprenderán a presentar exámenes.

Si bien Dore refirió su tesis a los países en desarrollo, hoy existe una creciente evidencia que señala una inclinación semejante (el “infierno de los exámenes” en Japón) en aquellos países donde la presión sobre el mercado de empleo se mantiene durante un período relativamente largo.

De cualquier manera, cuando los niños aprenden que lo más importante son las calificaciones, su creatividad, su responsabilidad, su autosuficiencia y su capacidad para realizar actividades autodirigidas se reduce considerablemente. El resultado de 15 años de estudio, incluidos los estudios universitarios, será una enorme incapacidad para utilizar en forma significativa todo el conocimiento del individuo.

No basta, pues, con enseñar a los estudiantes un tema del conocimiento, aunque esto ya parezca bastante. Debemos preocuparnos porque aprendan los conceptos y las aspiraciones subyacentes. Debemos ayudarles a que, deliberadamente, vuelvan a aprender lo que inconscientemente construyeron en sus niveles profundos. Debemos tratar de enseñarles a aprender.

Si en lugar de entrenar “perros” pacientes, como los de Pavlov o “ratas” corredoras, como las de Skinner, enfocáramos la atención en formar seres humanos con sensibilidad y confianza en sí mismos; de ese modo, enfrentar los retos del aprendizaje profundo. Debemos preocuparnos porque exista una adecuada interrelación entre el contenido de lo que enseñamos y los conceptos profundos: las necesidades, esperanzas, temores y aspiraciones de nuestros estudiantes.

### **El camino: ¿Cómo facilitar un aprendizaje con sentido?**

Solo recientemente se cuestionan las consecuencias prácticas de lo descrito sobre el proceso de aprendizaje. Hasta ahora, la enseñanza parece seguir el camino en el que únicamente lo autorizado es aceptado. Hoy, los expertos en desarrollo internacional han empezado a comprender que no es posible lograr el desarrollo de un país, sin tomar en cuenta sus tradiciones y su cultura. En forma similar, no podremos desarrollar a nuestros estudiantes si excluimos sus raíces profundas, sus esperanzas y sus aspiraciones.

De esta manera, algo tan necesario hoy, como es mejorar la calidad de la enseñanza, dependerá en gran parte de la habilidad de los profesores para tomar en serio el aprendizaje:

Dejemos que los estudiantes realicen sus propios potenciales de aprendizaje: ayudémosles a crear conciencia de sus patrones profundos.

Creemos un clima social donde las emociones puedan ser compartidas: aceptemos la ansiedad y el conflicto como indicadores de un proceso de aprendizaje profundo; usemos el poder de los estudiantes para transformar conjuntos latentes de aprendizaje.

Preocupémonos por los fundamentos e implicaciones del tema que enseñamos, e integremos los tópicos académicos a los conceptos y necesidades subyacentes de los individuos y de la sociedad.

Motivemos el aprendizaje, reforzando el deseo de aprender y hacer bien el trabajo; evitemos, en lo posible, asociar el aprendizaje con recompensas externas que solo apoyan sentimientos de dependencia.

Permitámonos aprender, crecer y permanecer libres de presiones internas. Una fuente poderosa de motivación en la enseñanza es la experiencia viva de nuestro propio aprendizaje.

Pasada la edad de oro de las universidades, el mundo vive hoy un duro despertar. Sin embargo, con algo de paciencia podremos transformar la crisis de la enseñanza universitaria que hoy se vive, en un desarrollo sostenido de aprendizaje, útil para todos: profesores y estudiantes.

*Anote en el espacio previsto, dentro del paréntesis (...), la letra "C" si la afirmación es correcta, o la letra "F" si es falsa, hágalo tomando siempre en cuenta las ideas sostenidas por el autor del texto anterior.*

Según Matthias Wessler:

1. Enseñanza es igual aprendizaje .....(...)
2. El aprender es un resultado de la enseñanza .....(...)
3. Enseñanza y aprendizaje son procesos diferentes .....(...)
4. Una adecuada comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mejora el desempeño docente .....(...)
5. El objetivo del trabajo docente debe ser facilitar el proceso evolutivo de desarrollo académico, profesional y personal de los estudiantes ..... (...)
6. La inteligencia es el producto más joven, pero menos probado del proceso evolutivo del aprendizaje ..... (...)
7. El proceso de aprendizaje es el que crea y transforma la vida. Ese poder creativo está presente en el trasfondo cada vez que aprendemos ..... (...)
8. Protoaprendizaje es el aprendizaje I y deuteroprendizaje es el aprendizaje II .....(...)
9. Protoaprendizaje es el aprendizaje II y deuteroprendizaje es el aprendizaje I ..... (...)
10. Si se quiere formar seres humanos con sensibilidad, hay que tomar en cuenta que los sistemas aprendidos en el nivel II o deuteroprendizaje, controlan la empresa de nuestras vidas..... (...)
11. Los humanos, a diferencia de los demás animales, podemos modificar, ampliar, complementar o transformar lo aprendido ..... (...)
12. El verdadero aprendizaje siempre está acompañado por sentimientos de ansiedad y dolor que más tarde se transforman en satisfacción..... (...)

13. Cuando los niños aprenden que lo más importante son las calificaciones, su creatividad, responsabilidad, autosuficiencia y autonomía se reducen considerablemente; el resultado es una enorme incapacidad para utilizar en forma significativa todo su conocimiento..... (..)
14. Para que nuestros estudiantes recuperen la confianza en sí mismos, debemos enfrentar los retos del aprendizaje profundo; esto es, sus necesidades, esperanzas, temores y aspiraciones..... (..)

## Resultados y Discusión

Se hizo la consulta a 25 expertos sobre la pertinencia de capacitar a los docentes universitarios a través de un curso de 20 horas; aplicando con ellos, de manera práctica, la técnica de lectura comprensivo crítica.

La consulta realizada a 25 expertos sobre la temática que se propone en el presente trabajo pedía que los mismos evaluaran la propuesta sobre los siguientes criterios:

Muy Adecuado	Ma
Bastante Adecuado	Ba
Adecuado	A
Poco Adecuado	Pa
No Adecuado	Na

Las respuestas arrojaron los siguientes resultados:

### Resultados obtenidos Tabla 1

Nº	Taller de lectura comprensivo crítica	MA	BA	A	PA	NA	Total
1	Taller de 20 horas	15	5	5			25
2	Textos con contenido teórico sobre la lectura	15	4	6			25
3	Estructuración didáctica de contenidos	17	6	2			25
4	Evaluación presentación y defensa de textos	17	5	3			25

### Tabla de frecuencias acumulada Tabla 2

Nº	Pasos	MA	BA	A	PA	NA
1	Taller de 20 horas	15	20	25	25	25
2	Textos con contenido teórico sobre la lectura	15	19	25	25	25
3	Estructuración didáctica de contenidos	17	23	25	25	25
4	Evaluación presentación y defensa de textos	17	22	25	25	25

### Tabla de frecuencias relativas acumuladas Tabla 3

Nº	Pasos	MA	BA	A	PA	NA
1	Taller de 20 horas	0.6000	0.8000	10.000	10.000	10.000
2	Textos con contenido teórico sobre la lectura	0.6000	0.7600	10.000	10.000	10.000
3	Estructuración didáctica de contenidos	0.6800	0.9200	10.000	10.000	10.000
4	Evaluación presentación y defensa de textos	0.6800	0.8800	10.000	10.000	10.000

**Tabla de imágenes de valores Tabla 4**

Nº	Pasos	MA	BA	A	PA
1	Taller de 20 horas	0.2500	0.8400	34.900	
2	Textos con contenido teórico sobre la lectura	0.2500	0.7100	34.900	34.900
3	Estructuración didáctica de contenidos	0.4700	14.000	34.900	34.900
4	Evaluación presentación y defensa de textos	0.4700	11.700	34.900	34.900

**Tabla de puntos de corte y rangos estandarizados****Tabla 5**

Nº	Pasos	MA	BA	A	PA	Suma	Prom	N	N-P
1	Taller de 20 horas	0.2500	0.8400	34.900	34.900	8.07	2.02	1.67	-0.34
2	Textos con contenido 0.2500	0.2500	0.7100	34.900	34.900	7.94	1.99	1.21	-0.78
3	Estructuración didáctica 0.4700	0.4700	14.000	34.900	34.900	8.85	2.21	1.21	-1.00
4	Evaluación presentación 0.4700	0.4700	11.700	34.900	34.900	8.62	2.16	1.21	-0.95
5	Suma	0.97	2.95	10.47	10.47	33.48			
6	Promedios puntos de Corte	de 0.32	0.98	3.49	3.49				

**Tabla de determinación de rangos****Tabla 6**

MA	BA	A	PA	NA
0.32	0.98	3.49	3.49	

**TABLA DE CONCLUSIONES****Tabla 7**

Nº	Pasos	Rango
1	Taller de 20 horas	Muy Adecuado
2	Textos con contenido teórico sobre la lectura	Muy Adecuado
3	Estructuración didáctica de contenidos	Muy Adecuado
4	Evaluación presentación y defensa de textos	Muy Adecuado

**Conclusiones**

- La estructuración didáctica de textos de lectura con contenidos polémicos o contradictorios, relacionados con los contenidos esenciales de aprendizaje, contribuye a mejorar cualitativamente los niveles comprensivo críticos y, por lo tanto, se los considera muy adecuados para apoyo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- En la orientación que se realice durante la aplicación de los textos, como apoyo a los procesos de aprendizaje, se debe tener en cuenta la relación fundamental entre lo lingüístico lo comprensivo y lo crítico para facilitar la interacción transacción entre el lector y el autor a través del texto.
- Si se considera la lectura como un proceso interactivo transaccional, hay que considerar el proceso psicolingüístico que partiendo del contexto tanto del lector como del autor, toma en cuenta al lector con sus propios esquemas cognitivos, sus propósitos y emociones frente a un autor, con el que interacciona a través del texto, sacando como resultado un ínter texto o sea, un texto paralelo

construido en la transacción esto es la producción de los significados.

- El nivel crítico o valorativo debe estar presente en todo proceso de lectura y que, más allá de propender una identidad o discrepancia con las ideas del autor, debe potenciar los argumentos que se esgriman en la justificación del propio punto de vista, y que más bien, la divergencia es la respuesta esperada.
- En cuanto al curso de mejoramiento docente en el uso de técnicas de lectura comprensivo crítica como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y al desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes universitarios se considera el diseño muy adecuado en todos sus aspectos por lo tanto viable en su implementación.
- En forma general se podría concluir que la propuesta ha sido valorada como muy adecuada por los expertos, estos la consideran viable en su implementación, tanto en el ámbito de apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes universitarios como en el de capacitación de los docentes del Tercer Nivel de Educación.

### **Recomendaciones**

- Es importante considerar el desarrollo de un pensamiento comprensivo crítico y creativo en el nivel superior de educación como competencia fundamental del estudiante universitario; esto si de verdad se quiere responder al desafío de formar profesionales competentes en un mundo tan cambiante como el actual, que exige del profesional un aprendizaje permanente de los nuevos saberes que se suceden sin cesar.
- Los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios deberían potenciar mayores niveles de lectura comprensivo, crítica y creativa en los estudiantes, como forma de prepararlos para un aprendizaje continuo, necesario para ser competentes dentro del ejercicio de su profesión.
- El uso de textos de lectura como apoyo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (siempre que estén debidamente estructurados y guiados en el proceso de aplicación), debería ser tomado en cuenta por los docentes que están a cargo de las asignaturas en las diferentes Facultades de la Universidad, pues son altamente motivadores para los estudiantes y permiten presentar una información directamente producida por los especialistas en el área y sin tergiversaciones de ninguna clase.
- La lectura crítica de textos con contenidos fundamentales puede ser utilizada en las diferentes asignaturas, pudiendo ser orientada por los docentes con preguntas pertinentes que ayuden al estudiante a identificar las ideas relevantes que signifiquen un aporte a lo que se espera de sus aprendizajes

### **Referencias Bibliográficas**

- Atencia Páez J M.(1996) *La teoría Crítica y el Pensamiento de J. Habermas.* Ágora.
- Añorga J. Valcárcel N.(2002) *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular de la Educación Avanzada.* Facultad de Ciencias de la Educación del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona
- Baumann J F. (1990). *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula.* Visor Distribuciones, S.A.
- Coll C, et al.(1994) *El constructivismo en el aula.* McGraw Hill.
- Cullén C.(2000) *Crítica de las Razones de Educar. Temas de Filosofía de la Educación.* Paidós.
- Díaz Barriga F, Hernández G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje*
- Flores, M.(2003) *La Lectura Comprensivo Crítica como Apoyo a los procesos de Enseñanza y de Aprendizaje en el Nivel Superior de Educación.* Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. UMRPSFXCH.(p.90-94).

- Flores, M.(1998) *Estudio sobre el mejoramiento del nivel de razonamiento Lógico – Crítico a través de métodos interactivos en el aprendizaje del filosofar*. Tesis de Licenciatura. Universidad Católica Boliviana.
- Goodman K.(1982) *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En Ferreiro E, Gómez M (compiladores). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.(P.104)
- Lazo J.(2001) *La Sociología de la Educación: Su Enfoque Sistémico en el Siglo del Conocimiento*. Centro de estudios de Posgrado e Investigación UMRPSFXCH.
- Martínez E.(1994). *Ciencia Tecnología y desarrollo: Interrelaciones Teóricas y Metodológicas*. Nueva Sociedad. UNESCO.(P.7)
- Rumelhart D. Schemata (1980). *The Building Blocks of cognition*. En Spiro J, Bruce R, Brower W. (editores). *Theoretical Issues in Reading comprehension*. Hillsdale: Erlbaum.(P.34)
- Rossemblatt L. (1985). *Language. Literature. and Values*. En Tchudi S (editores) *Schooling and Society*. Upper Montclair N.J: Bointon/Cook.(P.67).
- Wesseler, M.(1993). *El aprendizaje tomado en serio. Hacia un entendimiento profundo del proceso de aprendizaje: implicaciones para la enseñanza y la capacitación*. El Zamorano
- Universidad Pública de Navarra. *Los métodos de enseñanza en la Universidad*.1996;(5 páginas ). Disponible en: URL:<http://www>. Consultado enero 27, 2000.
- Krashen S.(1987) *Enfoque Natural del Aprendizaje*. Mcgraw Hill.
- Bartlett F.(1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubois M.(1994) *El proceso de Lectura: de la Teoría a la Práctica*. Aique.
- Spiró R. (1980) *Conductive Processes in Prose Comprehension and Recall*. En Spiro J, Bruce B, Brewer W (eds). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hilldale: Erlbaum.
- Kurland D J. (2003) *"Critical Reading Vs Critical Thinking"*.[http://www.critical-reading.com/critical\\_reading\\_thinking.htm](http://www.critical-reading.com/critical_reading_thinking.htm)  
Traducción realizada por EDUTEKA. *Significativo*. Una estrategia constructivista. McGraw-Hill; 1999.
- Mejía M.(1995) *Educación y Escuela de Fin de Siglo*. TAREA - MEPB - CEBIAE.
- Nickerson R et al.(1992). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós; 1992.
- Van Dijk T A.(1993). *Texto y Contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra SA.

# Importancia de la actividad física y el uso racional de pantallas sobre el rendimiento académico de los preescolares

## Importance of physical activity and the rational use of screens on the academic performance of preschoolers

Nataly Alicia Gantier Limiñani

### Resumen

La crianza actual estimula el uso de pantallas y reduce la actividad física de los niños y niñas, cada vez de manera más temprana. El presente estudio describe la actividad física, el tiempo en pantallas que dedicaron 116 preescolares y su relación sobre el rendimiento académico en el kínder "Gerardo Vaca Guzmán" de la ciudad de Sucre. Se utilizaron cuestionarios a los padres de familia, se revisaron los registros pedagógicos con reportes del desempeño académico y se hizo una evaluación de lateralidad en los niños, datos que se analizaron por estadística descriptiva. Los resultados indicaron que el 66.3% de niños pasan menos de tres veces semanales en actividades físicas intensas; 49,1% pasan más de dos horas al día en las pantallas (celular, tableta o televisión) en ambos casos, no es lo recomendable para la edad. Su rendimiento académico fue de mínimo a suficiente (límite) en porcentajes del 40,5% tanto en matemáticas y lenguaje y del 68,1% en desarrollo psicomotor y el 44,8% de los niños tienen alteraciones en su lateralidad. Se concluye que el rendimiento académico preescolar puede estar influenciado por el tipo de actividad física y el tiempo dedicado a las pantallas que tienen los niños; dado que en la mayor parte de los casos se sobrepasó el 40% de alteración, lo que implica que, a mayor tiempo en las pantallas y menor tiempo en la actividad física en edades preescolares, los rendimientos académicos se ven negativamente influenciados.

### Palabras Clave

Actividad física preescolar, rendimiento académico, dispositivos móviles y pantallas.

### Summary

Current parenting encourages the use of screens and reduces the physical activity of boys and girls, at an increasingly earlier age. The present study describes physical activity, screen time spent by 116 preschoolers and their relationship with academic performance in the "Gerardo Vaca Guzmán" kindergarten in the city of Sucre. Questionnaires were used for parents, pedagogical records were reviewed with reports of academic performance and an evaluation of laterality was made in the children, data that was analyzed by descriptive statistics. The results indicated that 66.3% of children spend less than three times a week in intense physical activities; 49.1% spend more than two hours a day on screens (cell phone, tablet or television) in both cases, which is not recommended for their age. Their academic performance was from minimal to sufficient (limit) in percentages of 40.5% in both mathematics and language and 68.1% in psychomotor development and 44.8% of the children have alterations in their laterality. It is concluded that preschool academic performance can be influenced by the type of physical activity and the time dedicated to screens that children have; given that in most cases the 40% impairment was exceeded, which implies that, with more time on screens and less time in physical activity at preschool ages, academic performance is negatively influenced.

### Keywords

Preschool physical activity, academic performance, mobile devices and screens.

## Introducción

La actividad física de los preescolares generalmente pasa desapercibida cuando es un factor fundamental en el contexto educativo y su impacto en el rendimiento académico. Los esfuerzos educativos se concentran en la estimulación de las dimensiones cognitivas preparatorias para la alfabetización, restando atención al desarrollo motor y la actividad física que los niños deben ejecutar a temprana edad. Desde la década de los 70's investigadores como Henri Wallon afirmaban que el movimiento está conectado al pensamiento, lo corporal a lo cognitivo, la acción a la representación; lo concreto a lo abstracto en términos piagetianos; lo que demuestra la relación existente entre el desarrollo motor y el cognitivo (Cuevas y Quinteros, 2020). Por su parte, la teoría de la Encarnación de Esther Thelen señala que la cognición emerge gracias a la interacción continua del cuerpo con el entorno felicitándose mutuamente (Cheung, Shen y Meadan, 2022). Al presente, y gracias a la investigación en neurociencia, se sabe que el desarrollo motor y cognitivo siguen correlatos anatómicos comunes en su desarrollo vinculando simultáneamente áreas cerebrales como el cerebelo, dedicadas a lo motor y las cognitivas en la corteza prefrontal durante los primeros años de vida hasta alcanzar rápidamente sus picos entre los 5 y los 10 años; de tal forma que tales estructuras cerebrales se activan ante tareas motoras o cognitivas. En la compleja interacción motricidad y cognición, no sólo participan el cerebelo y la corteza prefrontal; también lo hacen áreas subcorticales como los ganglios basales donde la dopamina y otros neurotransmisores posibilitan esta unidad entre cuerpo y mente.

El aprendizaje motor es gradual y progresivo, sigue leyes genéticas combinadas con factores ambientales. Inicia con movimientos y patrones básicos que luego producirán otros más complejos según avance la maduración neurocerebral; así comenzará con movimientos aislados e involuntarios del cuerpo que al alcanzar el primer año de vida mudará hacia movimientos con propósito posibilitando que el niño pueda arrastrarse, gatear y andar; lo que se denomina movimientos neurotróficos gracias a las funciones vestibulares, posturales y el tono muscular que también permitirán al niño balancearse, rodar o voltearse. A partir de ello, el movimiento se va complejizando porque coordina al unísono varias partes del cuerpo. Para Martín, Meneses, Beneit y Atín (2014) existen patrones neuromotores innatos organizados antes del nacimiento que serán sustrato de los movimientos controlados y rítmicos a futuro. Para Esteves, Toala, Poveda y Quiñones (2018) las leyes de maduración del sistema nervioso céfalo-caudal y próximo-distal y el tono, construyen el movimiento en tres fases: una marcada por los reflejos, su desvanecimiento e inicio de los movimientos voluntarios hasta los seis meses; la segunda donde se organizan movimientos integrados al tiempo y espacio desde los 6 meses hacia los 4 años, y la tercera de automatización de los movimientos entre los 4 a 7 años. Según Jacome (2015) el aprendizaje motor va de la comprensión de la tarea y coordinación torpe como una fase inicial; hacia una comprensión profunda y automatizada del movimiento como fase final; donde participan diferentes niveles de habilidades que pasan de la etapa verbal- cognitiva, a la etapa motora y luego a la etapa autónoma. En este proceso de aprendizaje, según (Martín, 2016) los movimientos deben producirse contralateralmente coordinando los hemicuerpos derecho e izquierdo, lo cual es importante para que el aprendizaje escolar tenga un procesamiento más rápido; contrariamente, los movimientos sin coordinación entre el tren superior y el inferior o sólo con una parte del cuerpo mostrarán un neurodesarrollo no consolidado resultando en dificultades cognitivas y problemas de aprendizaje; debido a que el córtex prefrontal del niño estará enfocado a mantener la postura, el equilibrio y otras tareas que deberían haberse automatizado; restándole recursos cognitivos frente a las tareas escolares.

La actividad física de los preescolares integra lo que desde las teorías del desarrollo se conoce como habilidades motoras gruesas y finas; las primeras relativas al movimiento y coordinación de los músculos grandes y grupos posturales de todo el cuerpo que implican habilidades locomotoras como caminar, correr, brincar y deslizarse gracias a la coordinación de todo el cuerpo; habilidades de equilibrio estático y dinámico como pararse en un pie, caminata tándem, entre otras; habilidades de control de objetos como lanzar, atrapar, golpear; habilidades de propulsión como golpear una pelota con una raqueta de tenis y habilidades de recepción de objetos. Por su parte, las habilidades motoras

finas mueven pequeños grupos de músculos precisos de la cara, manos y pies, entre las que se destaca la coordinación visomotora con la destreza, secuencia, velocidad y precisión de los dedos gracias a la integración muscular de la mano, los dedos y los estímulos visuales. En ese sentido, la motricidad fina resulta fundamental para las habilidades escolares tempranas y rendimiento académico con las que tiene correlaciones importantes según estudios de Grissmer et al., 2010; Cameron et al., 2012, Pitchford et al., 2016 citados por Cuevas y Quinteros (2020). Aunque, la asociación aún no está suficientemente establecida en la infancia.

De acuerdo a Pagani y Messier (2012) las habilidades motoras dadas en la actividad física, se han descuidado en la preparación preescolar; por ejemplo, la motricidad fina y la atención reclutan funciones cognitivas impulsadas por las cortezas frontales durante la primera infancia. Para Ozkur (2020) los niños con mejor desarrollo motor tienen mejores habilidades para la pinza o agarre del lápiz y sus trazos y para conocer las letras y su posterior lectura, así como para la organización de la información espacial; por lo que la motricidad es un indicador temprano de preparación escolar para ser evaluada junto a las cualidades cognitivas y conductuales preescolares. De hecho, el aprendizaje lectoescritor parte de principios psicomotrices como son la percepción sensorio motriz, el esquema corporal, la lateralidad, la elaboración del espacio y del tiempo desde la educación del movimiento, primero con la conciencia corporal y estructuración de espacio y tiempo entre los 4 y 6 años; y luego, el desarrollo coordinado general y grueso del movimiento entre los 7 a los 9 años (Esteves et. al 2018) estos principios son compartidos por otros autores como Muñoz (2012) donde la lectoescritura requiere la madurez neuropsicológica, que implica un desarrollo del lenguaje, de lo socioafectivo y coeficiente intelectual adecuado, y fundamentalmente un desarrollo sensorio motriz que integre lo visual-auditivo, la estructuración espacio-temporal, la coordinación motora del equilibrio y velocidad y la adecuada motricidad manual así como una lateralidad definida; esto último como el uso preferente de un lado del cuerpo sobre el otro debido a la supremacía de uno de los hemisferios cerebrales sobre el otro.

A partir de estos elementos teóricos y los hallazgos de la investigación neurocientífica, cabe cuestionarse cuánta importancia se le otorga a la actividad física en el entorno preescolar y cómo esta es atendida por los padres o cuidadores durante la infancia, cuanto más si los patrones de crianza se han visto mudados por la fuerte influencia de las pantallas en los últimos años a edades tempranas. En cuanto a la dimensión preescolar, según Cortés, Moyano y Quílez (2019) una categoría importante para estudiar en este contexto es el rendimiento académico definido como el grado o nivel de logro demostrado en un área específica respecto a un estándar para la edad y nivel educativo concreto; constituyéndose en un indicador de calidad educativa y éxito académico donde juegan variables socioambientales, institucionales, instruccionales; así como cognitivas y emocionales con base a procesos neurocognitivos superiores como son las Funciones Ejecutivas, por lo que el rendimiento académico es multivariado. De hecho, los estudios recientes indican que estas últimas son más significativas para el rendimiento académico y los problemas de aprendizaje por su capacidad predictiva junto al coeficiente intelectual. Si bien el presente estudio no valoró directamente las funciones ejecutivas ni el coeficiente intelectual de los preescolares, sí lo hizo en cuanto al rendimiento académico temprano en dimensiones como la psicomotricidad, las matemáticas y el lenguaje temprano donde las funciones ejecutivas juegan un rol fundamental, ya que estas maduran muy rápido hacia la edad preescolar y luego desaceleran su maduración. Dentro de las tareas de las funciones ejecutivas, la memoria de trabajo influye más al rendimiento académico; aunque la inhibición se desarrolle primero y sea el mejor predictor hasta los 7 años, seguida de memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva hacia los 11 años.

En el ámbito preescolar, el desarrollo motriz y la actividad física es fundamental no sólo para lo cognitivo, personal y socio-afectivo; sino también para el rendimiento académico que se visibiliza en tareas que evalúan la maduración psicomotriz, el desarrollo del lenguaje y el pensamiento lógico matemático como habilidades académicas de alfabetización temprana. Pieck et al. 2008 citado por Cheung et. al (2022) basado en reportes de los padres, halló que lo motriz expresado en la actividad física pronostica el rendimiento académico futuro, por lo que la educación física es necesaria a la hora de educar a los

niños a edades tempranas, considerando además que lo motriz no sólo influye sobre el rendimiento académico de los niños; sino, además, en su desarrollo socioemocional que debe ir simultáneamente con lo cognitivo, dadas las redes neuronales superpuestas entre el cerebelo y la corteza prefrontal que regular el comportamiento, donde la corteza prefrontal y la amígdala modulan el comportamiento social y motor gracias a sus conectomas, lo cual respaldada la teoría de cognición encarnada de Thelen, por las que las habilidades motoras, socioemocionales y cognitivas están conectadas a nivel neurofisiológico en un estructura superpuesta y compleja activada por la interacción de los niños con su entorno; para el caso el entorno escolar, familiar y existencial.

La actividad física de los niños no sólo debe desarrollarse en el ámbito preescolar; sino y fundamentalmente: en el entorno familiar. De acuerdo a las recomendaciones que hace la Organización Mundial para la Salud (OMS), los preescolares deben dedicar diariamente al menos 60 minutos a actividades físicas moderadas a intensas como desplazarse, subir gradas, jugar; es decir, estar en movimiento. Semanalmente, deben incorporar al menos tres veces actividad aeróbica intensa para fortalecer los huesos y músculos en juegos de movimiento intenso. También, recomienda limitar el tiempo dedicado a las pantallas hasta una hora al día, esto último acorde a las recientes recomendaciones de la Asociación Americana de Pediatría (AAP); de hecho, este organismo desalienta su exposición y uso a niños menores de 2 años dado que las investigaciones sobre uso de pantallas tanto televisivas como de dispositivos móviles mostraron que el aprendizaje de habilidades verbales y no verbales que resuelven problemas son más efectivas en las interacciones entre personas, es decir con los padres. De hecho, los bebés y los niños pequeños desarrollan sus habilidades sensoriomotoras, cognitivas, del lenguaje y socioemocionales desde la exploración práctica e interactiva con su entorno. Cuando se exponen a las pantallas antes de los dos años reportan dificultades con las representaciones bidimensionales atribuibles a la falta de pensamiento simbólico, inmadurez de las funciones ejecutivas en el control de la atención, la flexibilidad de la memoria necesarios para la transferencia entre lo bidimensional y lo tridimensional del mundo real, esto se denomina déficit de video. (Reid, Radesky, Christakis, Moreno y Cross, 2016).

Debido a que el cerebro está en desarrollo rápido en la primera infancia y en la edad preescolar, la respuesta a los estímulos novedosos, atractivos y dinámicos de las pantallas que integran animación, sonidos, toque y deslizamiento; es muy fuerte en los niños pequeños y puede disminuir su comprensión. El uso temprano de pantallas y el tipo de contenido sin calidad predicen significativamente un deficiente control de impulsos, autorregulación, flexibilidad mental; así como la dificultad de empatizar con otros niños comprendiendo sus pensamientos y sentimientos, es decir déficit en la teoría de la mente. Según la AAP, el 90% de los menores de 2 años usan pantallas, particularmente en los casos cuyos padres tienen menor nivel educativo, lo cual afecta el incremento del vocabulario infantil porque este se relaciona con la cantidad y calidad de conversación que dedican los padres para hablar con ellos. De acuerdo a los reportes de Council on Communications and Media (2016), los menores de 5 años que usan pantallas, tienen menos tiempo interactuando con sus padres o hermanos y en el desarrollo de juegos creativos; los infantes menores a 2 años que se exponen solos a pantallas por cada hora tienen 9% menos de tiempo entre semana y un 11% menos los fines de semana de interacción familiar y de desarrollo de su imaginación en juegos creativos. Por ello, desde 1999 la Academia Estadounidense de Pediatría (AAP) recomendó a los pediatras instar a los padres a que los niños menores de dos años no se expongan a las pantallas.

De acuerdo a Sage y Burgio (2018), el informe de Kaiser desarrollado por la Fundación de tal nombre en Alemania, reporta que el tiempo que le dedican los menores entre 8 y 18 años a las pantallas ocupa un promedio de 7,5 horas diarias y 54 horas semanales que se asocian a un rendimiento escolar deficiente, puntajes lectores más bajos, pérdida de habilidades aprendizaje, adicción a la multitarea digital, pérdida de la privacidad por la vigilancia en línea, conductas violentas, estrés, trastornos del sueño, sobrepeso y consumo de comida chatarra, además de los efectos sobre la salud de las frecuencias de Wi-Fi (alrededor de 2450 MHz). De hecho, los dispositivos inalámbricos y móviles producen campos electromagnéticos y radiofrecuencia por radiación que tienen efectos sobre la

salud y que se relacionan a problemas cognitivos donde la alteración de la atención, la memoria, el aprendizaje y el comportamiento resultan similares a la sintomatología del autismo y los trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Los estudios sobre dispositivos inalámbricos muestran influencia en la epigenética del desarrollo infantil incluso a niveles de la vida intrauterina capaces de producir efectos neurológicos y cognitivos por la radiación y las frecuencias WI-Fi de las tecnologías inalámbricas.

Algunas investigaciones que se han hecho sobre los dispositivos móviles son referidos por Robinson, Banda, Hale, Lu, Fleming, Calvert y Wartella (2017) y señalan problemas de conductas sedentarias asociadas a la obesidad en los niños y los adolescentes, ya que pasan mucho tiempo con las pantallas consumiendo comida abundante en calorías y baja en nutrientes mientras miran sus dispositivos, lo que refuerza estas conductas y genera hábitos de consumo por la propaganda y comercialización que se hace de estos en los medios tecnológicos, además de reducirles la duración del sueño. Otros estudios respaldan estos hallazgos y dan evidencia que mirar pantallas 90 minutos al día constituye un factor de riesgo de obesidad.

La literatura científica también reporta que el uso de pantallas está asociado a problemas de adicción a los dispositivos que cada vez comienza a edades más tempranas entre niños y adolescentes, especialmente cuando los padres son permisivos y no tienen control en la regulación del uso de pantallas en sus hijos. Las pantallas proporcionan estímulos instantáneos y sensibles a los sentidos visuales y auditivos que afectan la función del lóbulo frontal importante en la tarea de concentrarse, pensar y juzgar, el que se ve obstaculizado según las pruebas de ondas cerebrales que se han hecho y que muestran problemas mentales y emocionales como la depresión, ira, inestabilidad, y aun, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), por lo que Park y Rang (2014) señalan que las pantallas degradan las funciones cerebrales. A esto se suma los riesgos de explotación sexual de los niños y adolescentes por delincuentes y degenerados que usan las redes sociales, juegos en línea, chats para pervertir, manipular y extorsionar a los menores que son presa fácil. Algunos estudios indican que niños entre 4 a 9 años son perturbados por estos delincuentes y al menos el 12% de menores entre los 10 a 19 años han enviado contenido sexual personal a otra persona mediante el internet.

En el campo educativo el uso de pantallas tampoco parece ser tan favorecedor como se lo expone un informe de 64 países miembros de la OCDE el 2015 que concluye indicando que el rendimiento académico de los niños y jóvenes en competencias de lectura, matemáticas y ciencias no tuvo mejoras en los países que invirtieron en TIC's educativas, por lo que el rendimiento estudiantil global y la tecnología no mostraron mejoras. (Sage y Burgio, 2018) Razón por la que, hoy en día, algunos países escandinavos entre otros, están reduciendo e incluso eliminando el uso de pantallas en el ámbito escolar y retornando a modelos pedagógicos que estimulan la interacción vivencial y ecológica acorde con el neurodesarrollo humano. Sin embargo, no todo uso de pantallas es negativo, en la literatura científica también se han encontrado beneficios en su uso como el aprendizaje temprano de nuevas ideas, conocimientos útiles y un acceso importante a información de uso libre que permiten excelentes oportunidades para la formación personal. Por otro lado, las interacciones colaborativas que trascienden las fronteras brindan oportunidades de apoyo e interacción humana como nunca antes ocurrió en la historia; no obstante, en el caso de los niños y menores estas oportunidades deben estar supervisadas y sistematizadas acordes a su neurodesarrollo para que resulten efectivas.

### **Objetivos y Metodología**

El presente estudio se propuso describir la actividad física y el tiempo dedicado al uso de pantallas y el rendimiento académico de 116 preescolares del kínder "Gerardo Vaca Guzmán" de la ciudad de Sucre a fin de atisbar dentro de un marco descriptivo las posibles relaciones que pudieran acontecer entre las referidas variables. Participaron del estudio 54 niños y 62 niñas de cinco años cumplidos y bajo un perfil de desarrollo neurotípico. Los criterios de inclusión fueron contar con cinco años cumplidos

y no tener sospecha o diagnóstico de algún trastorno del neurodesarrollo. Los padres o cuidadores principales de los niños proporcionaron datos relevantes respecto a la actividad física y el uso de pantallas de los preescolares, entre otros datos sociodemográficos. Para la evaluación de la lateralidad se usaron criterios clínicos de la batería neuropsicológica preescolar BANPE validada en contextos latinoamericanos. Por otro lado, se revisaron los registros académicos obtenidos por los niños durante el último trimestre en las dimensiones psicomotriz, del lenguaje y de las matemáticas como indicador de su rendimiento académico, estos fueron proporcionados por sus maestros.

Al tratarse de un estudio observacional descriptivo y transversal, en una primera etapa se recogieron los datos mediante la evaluación a los preescolares, los cuestionarios a los cuidadores principales o padres de familia y la revisión de los registros pedagógicos de los maestros con el rendimiento académico de los niños; posteriormente los datos fueron sistematizados mediante el uso del software Excel y analizados por el SPSS mediante estadística descriptiva, los resultados finales se procesaron en tablas y gráficos cuyos datos más relevantes se exponen a continuación.

## **Resultados y Discusión**

De acuerdo a la Tabla No. 1 se destaca que el 61.2% de los niños pasa menos de una hora al día en actividad física moderada, de las cuales el 62.9% son niñas lo que refleja un nivel mayor de sedentarismo. Datos similares ocurren con la actividad física intensa semanal en la que el 66.3% de los preescolares no realiza suficiente actividad motriz que recomienda la OMS, siendo nuevamente las niñas quienes tienen mayores reportes al respecto: 74.2%.

El uso de pantallas fue explorado bajo la distinción de tiempo de televisión al día, y uso de móviles o tabletas al día. Los hallazgos informaron que la mayor parte de los niños (54.3%) le dedican entre una hora a hora y media de televisión, siendo los niños (57.4%) los que más se enmarcan en este rango; que para la edad resulta moderado y permitido según las recomendaciones de la APA, lo propio ocurrió en el uso de celulares móviles o tabletas, donde los padres reportaron que el 92.3% de los niños usa las pantallas menos de una hora al día, estando distribuido igualmente el uso en ambos sexos. Sin embargo, considerando el uso de pantallas por día de parte de los niños sumando ambos recursos tecnológicos (televisión y móviles o tabletas) reportó que el 49,1% pasa más de dos horas al día dedicado a las pantallas, siendo las niñas quienes encabezan su uso (50%) esto sobrepasa la recomendación de la APA y muestra que, en el caso de estos preescolares, es la televisión la que tiene mayor presencia que los dispositivos móviles.

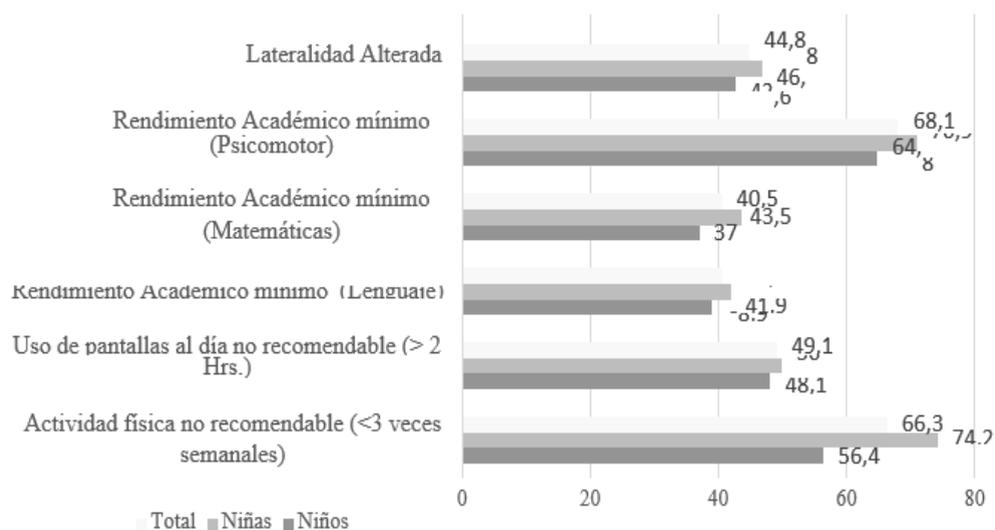
En cuanto al rendimiento académico del lenguaje que es la base neurobiológica para la lectoescritura, el 59,5% de los niños se halló en un nivel adecuado a criterio de sus maestros, siendo los varones los mejor evaluados (61.1%). No obstante, un 40,5% de los preescolares reporta un mínimo de suficiencia en esta tarea, siendo las niñas 41.9% quienes obtuvieron reportes más bajos. Lo propio ocurrió en cuanto al rendimiento del pensamiento lógico matemático, donde los varones 62, 9% obtuvieron un rendimiento adecuado a destacado; nuevamente, el 40.5% obtuvo un nivel mínimo a suficiente, siendo las niñas las que tienen mayor dificultad. (41.9%). El rendimiento académico del desarrollo psicomotor reportó un alarmante 68.1% en el marco mínimo a suficiente en los niños, siendo una vez más las niñas 70.9% quienes tienen mayor rezago a criterio de los maestros.

**Tabla No. 1 Cuadro descriptivo de las variables de estudio: actividad física, uso de pantallas, y rendimiento académico.**

	Niños n=54 46,60%		Niñas n=62 53,40%		Total N=116 (100%)
<b>Actividad física moderada/día</b>					
Menos de 1 hora	32	59,3	39	62,9	61,2
1 hora y más	22	40,7	23	37,1	38,8
<b>Actividad física intensa /semana</b>					
Menos de 3 veces semana	31	56,4	39	74,2	66,3
3 veces por semana o más	23	61,4	16	66,3	33,6
<b>Uso de pantallas</b>					
<b>Tiempo de uso TV /día</b>					
Hasta 1 hora y media	32	57,4	32	51,6	54,3
> 2 horas	23	42,6	30	48,4	45,6
<b>Tiempo de celular /tableta/día</b>					
<1 hora	50	92,6	57	92,0	92,3
2 horas o más	4	7,5	5	8,0	7,7
<b>Tiempo TV y celular o tableta al día</b>					
Hasta 2 Horas	28	51,9	31	50	50,9
Mas de 2 horas	26	48,1	31	50	49,1
<b>Rendimiento académico</b>					
<b>Desarrollo Lenguaje</b>					
Mínimo a Suficiente: En desarrollo y desarrollo aceptable (<50-68)	21	38,9	26	41,9	40,5
Bueno a destacado: Desarrollo óptimo y pleno (69-100)	33	61,1	36	58,1	59,5
<b>Desarrollo Pensamiento Lógico Matemático</b>					
Mínimo a Suficiente: En desarrollo y desarrollo aceptable (<50-68)	20	37	27	43,5	40,5
Bueno a destacado: Desarrollo óptimo y pleno (69-100)	34	62,9	35	56,5	59,5
<b>Desarrollo Psicomotor</b>					
Mínimo a Suficiente: En desarrollo y desarrollo aceptable (<50-68)	35	64,8	44	70,9	68,1
Bueno a destacado: Desarrollo óptimo y pleno (69-100)	19	35,2	18	29	31,9
<b>Lateralidad</b>					
Normal (Derecha-Izquierda)	31	57,4	33	53,2	55,2
Alterada (Mixta)	23	42,6	29	46,8	44,8

Fuente: elaborado a partir de los datos del estudio.

Si bien la mayoría de los niños tiene definida su lateralidad en el rango normal ya sea diestros o zurdos completos (55.2%) se encontró que el 44.8% de los preescolares tiene alteraciones en su lateralidad, siendo las niñas las que reportan mayor alteración respecto a los niños (46,8%).



Elaborado a partir de los resultados del estudio.

Los resultados obtenidos concuerdan con diferentes estudios que han indagado la relación entre el rendimiento académico, la actividad física y el uso de pantallas en los ámbitos escolares. Uno de los estudios de metaanálisis que abordó seis estudios longitudinales con una población de 34.837 niños desde su nacimiento hasta la edad escolar en diferentes países como EEUU, Gran Bretaña y Canadá (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Pagani, Feinstein, Engel, Brooks, Sexton y Duckworth, 2007) encontró asociaciones predictivas del rendimiento académico alto escolar cuando las habilidades académicas preescolares (matemáticas y lectura) se desarrollan adecuadamente. Otras investigaciones, como las de Cuevas y Quinteros (2020) que estudiaron los predictores neurológicos lecto escritores de 42 preescolares colombianos, identificaron que las dificultades motrices se relacionan con las competencias académicas particularmente donde participa la coordinación e integración motriz fina estrechamente asociada a la alfabetización y al rendimiento académico. Los resultados del gráfico No. 1 mostraron que el rendimiento académico preescolar en los ámbitos de lenguaje (vinculado a la lectura temprana) y en razonamiento lógico matemático alcanzó un 40.5% en el nivel mínimo a suficiente, es decir en el límite; y en cuanto al rendimiento académico psicomotor el dato es alarmante porque representa que el 68.1% de los niños tiene un nivel de desempeño bajo. Al respecto, Cheung, et. al (2022) halló una correlación significativa entre la motricidad (actividad física) y el rendimiento académico de 500 niños de kínder, tanto con discapacidad como con desarrollo típico, los primeros correlacionaron más la actividad física con las habilidades socioemocionales y los segundos con el rendimiento académico; por lo que se concluyó que la actividad física (motricidad gruesa y fina) es beneficiosa en la edad preescolar. Un dato similar lo encontró Higashionna, Iwanaga, Tokunaga, Nakai, Tunaka, Makene y Tanaka (2017) con 68 niños tanto típicos como neurodiversos, donde en ambas poblaciones las dificultades motrices se asociaron con el desempeño bajos en lo cognitivo como en el rendimiento académico. También, Duman (2019) reportó en un estudio con 80 preescolares en Turquía, que los niños con una motricidad fina buena tienen una alfabetización temprana adecuada y satisfactoria. Por su parte, Ozkur (2020) encontró correlaciones positivas entre la actividad motriz y la alfabetización emergente de 160 preescolares en Estambul. Katagiri, Ito, Murayama, Hamada, Nakajima, Takayanagi, Uemiva, Myogan, Nakai y Tsujii (2021) en un estudio con 2.501 niños de guarderías y escuelas primarias, encontraron que los preescolares con problemas motrices manifestaron riesgos de bajo rendimiento académico en la escuela, así como problemas emocionales y conductuales.

En el estudio realizado se tuvo que el 66.3% de los niños no tiene una actividad física recomendable a la semana conforme lo señala la OMS, lo cual es una señal de alarma cuanto más si también para este caso, el rendimiento académico psicomotor es bajo en un porcentaje importante (68.1%) y el rendimiento académico propio de las habilidades de alfabetización temprana, lenguaje y matemáticas tienen un 40.5% respectivamente de mínimo a bajo. Resulta interesante que en la evaluación de lateralidad de los niños un 44,8% tiene alteraciones mostrando una combinación mixta y no consolidada de la maduración cerebral motriz, y aunque no es un indicador preciso de rezago motriz, si es un signo neurológico blando que puede señalar el potencial rezago ya que se tiene el antecedente de una insuficiente actividad física de los niños durante la semana. Al respecto, Muñoz (2012) en un estudio con 46 niños encontró correlaciones importantes entre la actividad motriz y las habilidades lectoescritoras, desde patrones neurotróficos y de coordinación como el gateo con la lectura y escritura, la marcha con la lectoescritura, la carrera y el salto con lectoescritura, el tono muscular y la postura con lectoescritura, el equilibrio con la lectoescritura, entre importantes elementos del patrón de desarrollo motriz temprano y su vínculo con la alfabetización preescolar. También, la literatura científica muestra que programas preescolares dedicados a la actividad física durante al menos ocho semanas, mejoran no sólo el desarrollo motor, sino habilidades cognitivas y de alfabetización temprana (Hudson, Ballou y Willoughby, 2021) autores como Alloway, 2007; Dewey et al., 2002, Fernández et al. 2016, López et al., 2013; Pieters et al. 2012; Roussounis et al. 1987 citados por Higashionna et. al (2017) afirman que la actividad motriz es un predictor para el rendimiento académico ya que los niños con problemas motores tienden al bajo rendimiento académico. Esto no es de extrañar ya que la literatura científica reconoce el fundamento de la alfabetización y la ortografía depende en gran parte de la maduración de estructuras neurocognitivas donde juega un rol relevante la psicomotricidad (Adams, 1990; Bond y Dykstra, 1967; Chall, 1967; Cunningham, Perry y Stanovich, 2001) citados por Cisternas, Ceccato, Gil y Marí (2014) De hecho, la motricidad fina que se encarga del movimiento de las manos es una de las subdimensiones destacadas del desarrollo psicomotor (Duman, 2019). Sin embargo, las habilidades motoras gruesas a edades tempranas no dejan de ser importantes para el rendimiento académico, aunque estas se asocian preferentemente a conductas socioemocionales (Katagiri et. al 2021).

Los resultados que obtuvo el presente estudio en cuanto a la actividad física intensa semanal y que no es suficiente, en el caso de las niñas alcanzó un 74.2% y de los niños un 54.4% indicando que el 66.3% de los niños en total no tiene una adecuada actividad motora como es correr, saltar y desplazarse, entre las acciones más frecuentes de esta variable; a lo que suma, el 49,1% de los niños se dedica al uso de pantallas por más de dos horas diarias entre televisión, dispositivos móviles y tabletas, donde las niñas tienen mayores porcentajes (50%) respecto a los niños (48,15). El vínculo posible de estos resultados se contrasta con la literatura científica como el estudio reportado por Reid et. al (2016) donde el 75% de las niñas, también pasan más de dos horas al día, en comparación con el 63% de los niños que, a criterio de este autor, también es excesivo ya que las investigaciones en el ámbito preescolar, un límite ya excesivo para el uso de medios es de dos horas al día. Por otro lado, investigaciones como las de Zheng, Chen, Li, Du, Pei, Zhang, Ji, Song, Tan y Yang, 2022; Gosselin, Leone y Laberge, 2021, Morley, Till, Ogilvie y Turner, 2015; y Zayed y Jansen, 2018; revelan que los niños varones tienen mejores desempeños motores gruesos, que implican actividad física intensa respecto a las niñas, aspecto que corrobora los resultados obtenidos. Contrariamente, según la literatura científica las niñas se desempeñan mejor en tareas de motricidad fina y equilibrio (Matarma, Lagstorm, Loytyniemi y Koski, 2020; Olosen, Kristensen, Ried, Grontved y Froberg, 2014; y Morley et. al 2015) que son funciones mayormente vinculadas al desempeño académico (Cameron, Cottone, Murrah y Grissmer, 2016; y Katagiri et. al 2021). Respecto a la actividad física y las rutinas diarias en el hogar, Berleze y Valentini (2022) reporta correlaciones significativas entre la actividad física diaria de los niños y el desarrollo motor ( $p < 0,0001$ ) el juego ( $p < 0,0001$ ) la competencia social ( $p = 0,003$ ) la televisión ( $p < 0,0001$ ) y el índice de masa corporal IMC ( $p = 0,001$ ) siendo que este último en la primera infancia, aumenta por cada hora de uso de pantallas consumido por los niños, lo cual repercute en su salud. La evidencia (Reid et. al 2017) muestra que usar pantallas más de 1,5 horas al día, como ver televisión, es un factor de riesgo para la obesidad y los trastornos del sueño. Por su parte, Ceylan, Erdogan y Turan (2021) hicieron

un estudio con 464 menores entre 3 y 18 años durante la pandemia de COVID-19 y encontraron que el peso de los niños aumentó en un promedio de 3,87 kg, el 32,8% estaban más enojados y estresados. Tras las restricciones impuesta por el COVID-19, 73,7% de los niños se dedicaron a ver televisión, 69,2% navegar por Internet y el 53,4% a jugar en la computadora; es decir, actividades sedentarias ligadas al uso de pantallas; este estudio concluyó que la pandemia afectó física y psicológicamente a los niños, debido al aumento del tiempo dedicado a las pantallas y la reducción de la actividad física que impactó en el aumento del peso corporal, en dificultades cardiorrespiratorias y un desarrollo motor y social más deficiente. Otro estudio en el contexto de la pandemia (Xiang et al., 2020 citado por Ceylan et. al 2021) indicó que el tiempo semanal dedicado al uso de pantallas aumentó en 30 horas, debido al el cierre de escuelas que repercutió directamente sobre la disminución de la actividad física en los niños.

Ciertamente la evidencia sobre los efectos negativos que tiene el uso excesivo de pantallas está ganando más espacio en la literatura científica, particularmente sobre los dispositivos móviles que se asocian a trastornos cognitivos y neurológicos del sistema nervioso. El metaanálisis de Bektaş, Selçuk y Dasdag (2022) reporta estudios que han asociado el uso de dispositivos móviles con el aumento de la actividad nerviosa parasimpática y de la permeabilidad de la barrera hematoencefálica, el debilitamiento del sistema inmunitario, citotoxicidad en las células HT22 neuronales del hipocampo, cambios en la morfología de la amígdala y en consecuencia cambios emocionales, modificaciones en la liberación de neurotransmisores del córtex cerebral, modificaciones degenerativas en las células piramidales hipocámpales, deterioro de la memoria y aumentos de la función tiroidea. En el caso de madres gestantes expuestas al uso de móviles un estudio señala que sus hijos tienen un desarrollo psicomotor más bajo, respecto a madres que no usaron móviles, aunque es necesario estudios longitudinales para evaluar si estos efectos son temporales o permanentes; sin embargo, no se descarta que exista una posible relación entre la exposición prenatal a radiofrecuencias de los móviles y el desarrollo motor infantil. Kliesener, Meigen, Kiess y Poulain (2022) en una investigación con 564 menores entre 10 a 18 midieron la propensión de adicción a los dispositivos móviles y su asociación al tiempo diario que se le dedica mayor a 2 horas, encontraron que un uso excesivo de pantallas está asociado a la adicción al dispositivo, una calidad de vida más baja, dificultades en el rendimiento escolar y problemas de comportamiento, correlaciones independientes a variables como la edad, el género y las condiciones socioeconómicas. Esto se relaciona a lo expresado por Reid et. al (2016) donde la adicción a celulares se vincula al trastorno del juego catalogado ya como un problema de salud y enfermedad en el DCM-V y el CIE 11.

Sobre las variables sociodemográficas un estudio Aribotti, Comar, Vasconi, Giannini y Pittau (2013) con 152 niños argentinos de 3 años de edad mostró que desarrollo psicomotor depende de la estimulación familiar y de factores sociodemográficos, los niños con menos control parental provenientes de familias pobres le dedicaron el 60% a ver televisión más de una hora diaria y dentro de este grupo el 31% lo hace siempre solo. Esto contraviene las recomendaciones de la Academia Estadounidense de Pediatría que limita el tiempo al uso de la pantalla, menor a una hora o máximo dos horas por día. (Ceylan et. al 2021). La evidencia indica que el uso excesivo de la televisión por los niños repercute negativamente sobre su salud, además de restarles tiempo para el juego, la interacción con los padres y sus actividades escolares.

A partir de lo expuesto, es importante atender tempranamente el desarrollo infantil y sus vínculos con las actuales formas de crianza que están abusando del uso de pantallas y restringiendo la actividad física de los niños; cuanto más si estas variables no sólo se asocian a las dimensiones físicas y psicológicas; sino también educativas por su impacto en los rendimientos académicos. Hoy, las intervenciones para la primera infancia reportan en términos de costo-beneficio un mejor retorno respecto a otras etapas de la vida; por lo que las políticas públicas en salud y educación deben priorizar la base del desarrollo humano que se halla en la primera infancia. Es necesario, estudios como este para tener una panorámica y realizar contrastes con la evidencia científica, que nos muestra que tras el COVID-19, el uso de pantallas se ha incrementado de manera general en la población, y que -para el caso de los niños- viene disminuyendo su actividad física en periodos sensibles del desarrollo. Este estudio

proporciona datos potenciales para inferir que la reducción de actividad física intensa semanal y el incremento diario del uso de pantallas que sobrepasa lo recomendado por la APA, en los preescolares del kínder “Gerardo Vaca Guzmán” repercute negativamente en su desarrollo psicomotor ya que muestran retrasos y alteraciones de lateralidad, pero también en su rendimiento académico temprano que a futuro reportará deficiencias, sino se interviene oportunamente.

## Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio mostraron alteraciones que versan entre el 40.5% y el 68.1% dentro de una población preescolar de niños de cinco años del kínder “Gerardo Vaca Guzmán” de la ciudad de Sucre. La actividad física intensa semanal tuvo una frecuencia inadecuada en los niños; así como el uso excesivo de pantallas al día que sobrepasó las dos horas diarias entre móviles y televisión; su rendimiento académico en áreas psicomotrices, del lenguaje y las matemáticas tempranas, se observaron alteradas, como también su lateralidad. En todos los casos, fueron las niñas quienes mostraron porcentajes mayores de dificultad. De acuerdo a la evidencia científica, existen motivos importantes para inferir que estos resultados no son aislados, ya que la motricidad está asociada al rendimiento académico; así como el uso de pantallas a la actividad física; en todos los casos, el desarrollo motor dado en la actividad física es un factor importante tanto para lo preescolar como para la salud en general; a lo que se suma el uso inadecuado de las pantallas desde edades cada vez más tempranas que incide negativamente en los rendimientos académicos y en la salud en general.

Los hallazgos encontrados confluyen con la evidencia científica, que muestra que tras la pandemia de COVID-19 el uso de pantallas se ha incrementado en desmedro de la actividad física en los niños y esto afecta su desempeño educativo y desarrollo motriz que, para el caso de estudio, mostró alteraciones en la lateralidad. A partir de estos datos, es importante que los ámbitos de salud y de educación coordinen políticas y estrategias que integren el rol de la actividad motriz y el control sobre el uso de pantallas en infantes y preescolares; y que estas líneas de investigación se estudien en poblaciones más grandes para construir perfiles de desarrollo y corroborar correlaciones de estas variables.

## Referencias bibliográficas

- American Academy of Pediatrics. (2021). Más allá del tiempo frente a la pantalla: una guía sobre los medios para padres. Disponible en: [https://doi.org/10.1542/peo\\_document099](https://doi.org/10.1542/peo_document099)
- Aribotti G, Comar H, Vasconi C, Giannini G. y Pittau C. (2013). Desarrollo psicomotor infantil y su relación con factores sociodemográficos y de estimulación familiar en niños de Bariloche., *Arch Argent Pediatr*. 111(5):384-90. doi: 10.5546/aap.2013.384. PMID: 24092025. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24092025/>
- Bektas, H., Selcuk, M. y Dasdag, S. (2022) Efecto de la duración del uso del teléfono móvil durante el embarazo sobre los movimientos motores generales de los bebés. *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, Vol.36, No.1:56-66, DOI: 10.1080/13102818.2022.2046505
- Berleze A, y Valentini N. (2022) Intervención para niños con obesidad, sobrepeso y retrasos motores de familias de bajos ingresos: fomento del compromiso, el desarrollo motor, la autopercepción y el tiempo de juego. *Int J Environ Res Public Health*. Vol. 19, No. 5:2545. doi: 10.3390/ijerph19052545. PMID: 35270238; PMCID: PMC8909693.
- Cameron, C.; Cottone, E.; Murrach, W. y Grissmer, D. (2016). ¿Cómo se relacionan las habilidades motoras con el rendimiento escolar y el rendimiento académico de los niños? *Child Development Perspectives*. Volume 10, Number 2, 2016, Pages 93–98. DOI: 10.1111/cdep.12168 <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdep.12168>
- Ceylan, S., Erdoğan, Ç. y Turan, T. (2021). Investigación de los efectos de las restricciones aplicadas a los niños durante la pandemia de COVID-19. *J Pediatr Nurs*.61:340-345. doi: 10.1016/j.pedn.2021.09.013.
- Cisternas, Y., Ceccato, R., Gil, M. y Marí, M. (2014). Funciones neuropsicológicas en las habilidades de inicio a la lectoescritura. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 1 (1), 115-122.
- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851780012>

Cortés, A., Moyano, N. y Quílez, A. (2019) La relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico en educación primaria: revisión y metaanálisis. *Front. Psychol.* 10:1582. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01582

Council on Communications and Media. (2016). Uso de medios en niños y adolescentes en edad escolar. *Pediatrics*. Vol.138, No. 5. doi: 10.1542/peds.2016-2592. PMID: 27940794.

Cuevas, M. y Quintero, Y. (2020) Predictores neuropsicológicos de la lecto-escritura en niños y niñas en etapa preescolar de una institución pública de la ciudad de Neiva. [Tesis de grado] *Universidad de Cooperativa de Colombia*. Programa de Psicología.

Cheung, WC, Shen, S. y Meadan, H. (2022). Correlación entre habilidades motoras, socioemocionales y rendimiento académico entre niños pequeños con y sin discapacidades. *J Dev Phys Disabil* 34, 211–231 <https://doi.org/10.1007/s10882-021-09796-8>

Duncan, G.; Dowsett, C. Claessens, A. Magnuson, K. Huston, A. Klebanov, P. Pagani, L. Feinstein, L. Engel, M. Brooks, J. Sexton, H. y Duckworth, K. (2007) Preparación escolar y rendimiento posterior. *Desarrollo. Psychology by the American Psychological Association*. 43, (6) 1428–1446. DOI: 10.1037/0012-1649.43.6.1428 Siglo Veintiuno Argentina S.A.

Duman, G. (2019). Análisis del desarrollo motor fino y los niveles de habilidades de alfabetización temprana de niños en edad preescolar.

*Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, (16): 652-657

Esteves, Z; Toala, V. Poveda, E. y Quiñonez, M. (2018) La Importancia de la Educación Motriz en el proceso de enseñanza de la lecto – escritura en niños y niñas del nivel preprimaria y de primero. *INNOVA Research Journal*. Vol 3, No. 8, 155-167.

Gosselin V, Leone M. y Laberge S. (2021). Disparidades socioeconómicas y de género en la competencia motora de niños en edad escolar.

*J Sports Sci*. 39(3):341-350. doi: 10.1080/02640414.2020.1822585. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32967566/>

Higashionna T, Iwanaga R, Tokunaga A, Nakai, A. Tanaka, K. Nakene, H. y Tanaka, G. (2017) Relación entre coordinación motora, habilidades cognitivas y rendimiento académico en niños japoneses con trastornos del neurodesarrollo. *Diario de Hong Kong de Terapia Ocupacional*. 30 (1):49-55. Doi: 10.1016/j.hkjt.2017.10.002

Hudson, K., Ballou, H. y Willoughby, M. (2021), Informe breve: Mejorar las habilidades motoras en la primera infancia tiene beneficios corolarios para la función ejecutiva y las habilidades numéricas. *Desarrollo Sci.*,24: 13071. <https://doi.org/10.1111/desc.13071>

Jacome, J. (2015). Las Etapas en el Aprendizaje Motor, Neurociencias y Deporte. [blog] Disponible en: <https://g-se.com/las-etapas-en-el-aprendizaje-motor-neurociencias-y-deporte-bp-q57cfb26dba797>

Katagiri, M.; Ito, H.; Murayama, Y.; Hamada, M.; Nakajima, S. Takayanagi, N. Uemiya, A.; Myogan, M.; Nakai, A. y Tsujii, M. (2021). Las habilidades motoras finas y gruesas predicen una mala adaptación psicosocial y un rendimiento académico posterior. *Brain & Development* 43: 605–615

Kliesener T, Meigen C, Kiess W, Poulain T. (2022). Asociaciones entre el uso problemático de teléfonos inteligentes y dificultades de conducta, calidad de vida y rendimiento escolar entre niños y adolescentes. *BMC Psychiatry*. Vol. 18. No.22:195. doi: 10.1186/s12888-022-03815-4. PMID: 35300635; PMCID: PMC8932112.

Martín, L. (2016). El movimiento y las implicaciones en la cognición y en el aprendizaje. [blog]. Disponible en: <http://capacita-le.es/el-movimiento-y-las-implicaciones-en-la-cognicion-y-en-el-aprendizaje/>

Martín, P., Meneses, A., Beneit, J. y Atín, M. (2014). El Desarrollo de la Marcha Infantil como Proceso de Aprendizaje. *Acción Psicológica*. Vol. 11 No.1, 45-54. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.1.1.13866>

Matarma, T., Lagström, H., Löytyniemi, E. y Koski, P. (2020). Habilidades motoras de niños de 5 años: diferencias de género y correlatos de actividad y familia. *Habilidades motoras y perceptivas*, 127 (2), 367–385. <https://doi.org/10.1177/0031512519900732> [https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0031512519900732?url\\_ver=Z39.88-2003&rfr\\_id=ori:rid:crossref.org&rfr\\_dat=cr\\_pub%20%20pubmed](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0031512519900732?url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori:rid:crossref.org&rfr_dat=cr_pub%20%20pubmed)

Morley D, Till K, Ogilvie P. y Turner G. (2015). Influencias del género y el estatus socioeconómico en la habilidad motora de los niños en el Reino Unido. *Hum Mov Sci*. 44:150-6. doi: 10.1016/j.humov.2015.08.022. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26342797/>

Muñoz, N. (2012). Estudio sobre motricidad, lectoescritura y aprendizaje de los alumnos de 1er ciclo E.P del CEIP el Grau de Valencia. [Tesis de maestría en neuropsicología y educación]. *Universidad Internacional de La Rioja*.

Olesen L, Kristensen P, Ried M, Grøntved A. y Froberg K. (2014). Actividad física y habilidades motoras en niños que asisten a 43 centros preescolares: un estudio transversal. *BMC Pediatr.* 12;14:229. doi: 10.1186/1471-2431-14-229. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25213394/>

Organización Mundial para la Salud (OMS). Actividad física. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Özkür, F. (2020). Análisis del desarrollo motor y las habilidades de alfabetización emergentes de niños en edad preescolar. *Educación internacional. Studies.* 13, (4): 1913-9039. URL: <https://doi.org/10.5539/ies.v13n4p94>

Pagani, L. y Messier, S. (2012). Vínculos entre las habilidades motoras y los indicadores de preparación escolar al ingresar al jardín de infantes en niños urbanos desfavorecidos. *Children. Journal of Educational and Developmental Psychology.* 2 (1): 95-107. doi:10.5539/jedp.v2n1p95

Park, C. y Rang, Y. (2014) El modelo conceptual sobre la adicción a los teléfonos inteligentes entre niñez temprana. *International Journal of Social Science and Humanity*, Vol. 4, No. 2.

Reid, Y., Radesky, J., Christakis, D, Moreno, M. y Cross C. (2016). Infancia y Adolescencia y Medios Digitales. *Council on Communications and Media. Pediatrics.* 138(5): e20162593 doi:10.1542/peds.2016-2593. <https://publications.aap.org/pediatrics/article/138/5/e20162593/60349/Children-and-Adolescents-and-Digital-Media>

Robinson, T., Banda, J., Hale, L., Lu, A., Fleming, F., Calvert, S. y Wartella, E. (2017) Exposición a los medios de pantalla y obesidad en niños y adolescentes. *Pediatrics.* Vol. 140, No.2: 97-101. doi: 10.1542/peds.2016-1758K. PMID: 29093041; PMCID: PMC5769928.

Sage, C. y Burgio, E. (2018) Campos electromagnéticos, radiación de radiofrecuencia pulsada y epigenética: cómo las tecnologías inalámbricas pueden afectar el desarrollo infantil. *Child Dev.* Vol.89, No. 1:129-136. doi: 10.1111/cdev.12824. PMID: 28504324.

Zayed K y Jansen P (2018). Diferencias de género y relación entre el rendimiento motor, cognitivo y académico en niños omaníes en edad de asistir a la escuela primaria. *Front. Psychol.* 9:2477. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02477 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02477/full>

Zheng, X., Chen, R., Li, N., Du, W., Pei, L., Zhang, J., Ji, Y., Song, X., Tan, L. y Yang, R. (2012). Estado socioeconómico y niños con discapacidad intelectual en China. *J Intellect Disabil Res.*;56(2):212-20. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01470. x.

# EL RATÓN Y SU PANDILLA. EL IMPERIO CONTRA EDUCA A LOS “MONSTRUOS Y BRUJAS REBELDES”<sup>11</sup>

## THE MOUSE’S GANG: REBELS COUNTER ATTACKED BY THE EMPIRE

F. César Maldonado, S.I.

### Abstract:

El artículo discute el concepto de *rescatirismo cultural* contraponiendo las ideologías educativas de IRFA Santa Cruz con la de los cuentos de hadas y las adaptaciones o creaciones de Walt Disney. IRFA (Instituto Radiofónico Fe y Alegría) educa a adultos de las zonas orientales y chaqueñas de Bolivia, produce textos de alfabetización y demanda de sus alfabetizados la escritura y la representación. IRFA y sus alumnos han rescatado, según sus propios entendimientos, lo que la institución ha llamado *la cultura del oriente boliviano*.

Los fabricantes de ilusiones, Disney entre ellos, sin ser instituciones educativas, sino comerciales, tienen un poderío inmenso sobre la formación de generaciones en moralidad y comportamiento; los criterios occidentales, ligados a grupos de poder económico, religioso y social.

Describo las maneras y las estrategias mediante las cuales los fabricantes de ilusiones reconquistan las mentes críticas de los alumnos de IRFA y cómo estos, se apropian de los argumentos e imaginación de los cuentos de hadas y de las representaciones Disney, según sus propios entendimientos y los acomodan como parte de la cultura del oriente boliviano. IRFA califica las representaciones de los alumnos, según su propio entendimiento de cultura del oriente boliviano. La escasez de literatura que refuerce la formación liberadora y crítica es un factor que favorece la re-alienación de Disney que “re-conquistar” las mentes críticamente alfabetizadas por IRFA.

El trabajo recoge los entendimientos de cultura y tradición por parte de IRFA y los entendimientos de estudiantes que se apropian de las ofertas de los fabricantes de ilusiones.

Se constata que la ideología dominante invade el imaginario local y crítico con ofertas más efectivas y simples.

**Palabras clave:** Rescatirismo cultural. Letrado de mínima cuantía (Alfabetizado). Contra-cultura. Imaginario reconquistado.

### Abstract:

IRFA, an NGO run by Jesuits in Santa Cruz, Bolivia does radio literacy, and has called a contest to ‘recover’ the Cultura del Oriente Bolivia. IRFA selected the products, poetry, stories, and pictures and edited **Arakua (Wisdom in Guaraní)** with selected materials that considers Authentic Culture from Oriente Boliviano. IRFA constitutes itself a *Rescatirista Cultural* (Cultural Rescuer).

However, the other Cultural Rescatiris, the writers, painters, poets who sent their works to IRFA had incorporated Fairy Tales filtered and represented via Walt Disney; this way, the Western Culture shows its power by reeducating and reeducating with its own ideology these *Rescatiris Culturales*. These happens, in part, because the rebel library created by IRFA is so limited, and the library of Western is huge and easy to swallow and assimilate.

Walt Disney, though its offer, and entertainment industry, not only westernizes indigenous and mestizo populations, but also has big earnings, cultural and monetary.

**Keywords:** Cultural Rescatirismo. Letrado de Minima Cuantia (Literate). Counter Culture. Ideologic Counter Conquest.

11 El rebelde es un ente incómodo para quien intenta plantar la hegemonía y el dominio con fines políticos, religiosos y económicos.

## El tono del trabajo.

Este escrito es consecuencia de un trabajo de campo realizado durante los años 2000-2004. En principio, solo me propuse analizar las políticas de rescate cultural de IRFA, pero me atrajo el hecho de que la institución haya recibido gran cantidad de narraciones y representaciones muy ligadas a los cuentos de hadas y a los razonamientos de las fábulas y a la imaginación representada por Disney.

Los estudiantes de IRFA consideraban a esas representaciones, parte integrante de la cultura oriental. Por su parte, la institución alfabetizadora puso a estas narraciones y representaciones en el limbo y en el índice. Este dato y la revisión del material apócrifo me informaron de la influencia y efectividad contra cultural de la imaginación occidental y la imposición de la cultural occidental sobre culturas marginales.

IRFA-Cruz ha educado a casi 200.000 adultos en el nivel primario en casi 30 años. Su medio ha sido la alfabetización radial, con un sistema de reforzamiento y de ayuda mediante los maestros guía, más de 800, todos voluntarios; muchos de ellos antiguos alumnos del programa **El maestro en casa**. Esta institución perteneciente, entonces, al sistema Fe y Alegría<sup>12</sup>, funciona en Santa Cruz y alcanza a los territorios de ese departamento, el sur de Tarija, el de Chuquisaca y parte del territorio Beniano. Ha inspirado la creación de la alfabetización bilingüe por radio creada por ACLO<sup>13</sup> en Potosí.

IRFA pidió a sus alumnos escribir y pintar la cultura, tradiciones, leyendas, poesías del *"oriente boliviano"*<sup>14</sup> con la intención de preservar y difundir este conocimiento común a alfabetizados y a analfabetos. Este concurso se lanzó con motivo de la celebración del vigésimo aniversario de la institución. Como resultado publicó dos volúmenes con una especie de enciclopedia de géneros literarios culturales, dibujos y dedicaciones a la institución (1994-1996). La institución llamó a sus tomos **Arakua** (sabiduría en guaraní). Estos volúmenes pretenden ser la *cultura del oriente boliviano*, rescatada por los alumnos y seleccionada, también rescatada por IRFA. Con esta actividad IRFA cree preservar la cultura lugareña de la extinción y, supongo, aunque no lo dice, también de la contaminación. Esta actividad, la hecha por los estudiantes y por la institución es *rescatirismo cultural*. El *rescatirismo cultural* empieza con la convocatoria, se ejecuta con las composiciones de los concursantes, se define con la selección y la edición de la institución. En breve, es IRFA la que determina lo que ella entiende por cultura del oriente boliviano con la edición de **Arakua**.

Esto de rescatar las culturas de una aparente extinción no es nuevo, el intento más universal y más famoso corresponde a los hermanos Grimm quienes lograron hacer recolectar –pues ellos habrían pagado para que les recogieran las tradiciones y las versiones tradicionales de los países nórdicos- y escribir las tradiciones orales, editadas y arregladas de acuerdo a un profundo sentido cristiano<sup>15</sup>.

Las intencionalidades de cualquier rescate se manifiestan en la selección y en la versión oficial que resulta de esta actividad, la versión que se edita y socializa. En la selección se altera y adapta, se presenta una concepción de familia, la sociedad, la normalidad, la legalidad y la religión. La edición final, versión oficial, no es decisión de un colectivo cultural, sino de un grupo de poder que tiene acceso al pensamiento, la imprenta, ahora a la imagen y a la decisión, basada en criterios hegemónicos.

12 IRFA ha adquirido su propia personería jurídica y no pertenece al sistema Fe y Alegría, Bolivia; aunque ha mantenido su nombre: Instituto Radiofónico Fe y Alegría.

13 Acción Cultural Loyola, ONG fundada por la Compañía de Jesús en Sucre hacen 35 años. Su campo de acción abarca los tres departamentos sureños de Bolivia, Chuquisaca, Potosí y Tarija.

14 La convocatoria no especifica lo que la institución entiende por cultura del oriente boliviano, de modo que los concursantes pudieron tener una amplia concepción de cultura. Esto puede ser para otro escrito, la institución incorporó muchos elementos de la cultura occidental, kolla, la aymara y la quechua.

15 Las tradiciones recogidas no eran necesariamente cristianas, ni obedecían a su moralidad y piedad.

En **Arakua** solo se abrió *el rescatarismo cultural* por la selección que usó criterios de temáticas localistas, incorporando la pluriculturalidad y la hibridación o el mestizaje cultural en el oriente boliviano; empero, consideró foráneos y alienantes los contenidos de los cuentos de hadas, de las fábulas y de las representaciones de Disney que los mismos concursantes, alumnos de IRFA, incorporaron como parte de su cultura.

El oficio de seleccionar y editar la tradición oral y de transformarla en versiones escritas y visuales no es reciente. El hecho más famoso en el caso occidental es el de los hermanos Grimm; en el caso de las culturas árabes puede ser el anónimo recuento de **Las mil y una noches**.

Según Murphy (2001), los hermanos Grimm no solo rescataron, sino cristianizaron narraciones orales noreuropeas, más bien paganas. Con este hecho, se habría impuesto el tipo de sociedad, religión, institución, familia y nación occidentales; todo mediante la aparente "inocencia" de narraciones como las de *Blanca Nieves*, *La Bella durmiente*. La oposición entre mal y bien es evidente. La maldad se representa mediante los monstruos, las brujas, los maltrechos, la anomalía. El bien se personifica mediante los príncipes, princesas y reyes justos. Las mujeres o son muy malas, por eso son brujas o son muy buenas y bellas y por eso princesas pasivas, esperando ser transportadas y validadas por príncipes que las rescatan y las desposan. Los monstruos y las brujas habitan en el bosque, en la oscuridad; los príncipes y el bien, habitan en los castillos. Lo malo es el caos, la falta de institucionalidad y de autoridad; el bien es la institucionalidad y la autoridad, la regia y fuerte.

Walt Disney, el creador de la fantasía moderna, ha domesticado más aún los cuentos de hadas y las ha difundido en "inocentes" contenidos y personajes, capaces de conquistar cualquier corazón y, lamentablemente, también cualquier imaginación. Este personaje preclaro, nos heredó las recetas de la imaginación moderna y con ello, las maneras de comportamiento político, moral y económico occidental modernos.

Elliot (1993), uno de los biógrafos de Disney más críticos, pinta a este, conflictuado con la autoridad paterna, por eso habría impuesto el autoritarismo y la adoración por el jefe en sus empresas. Su clave de crecimiento habría sido su colaboración con FBI, entonces al mando del famoso Hoover, conocido como el refundador de esa agencia. Que esta postura habría servido a Disney para sacarse de encima incluso a los competidores comerciales, a los cuales habría acusado de comunistas. Lo más interesante de esta biografía es que este "creador de la imaginación y de la ilusión modernas" habría perfeccionado el ideal de familia y de sociedad concebida por los hermanos Grimm y -para el caso- no solo usa la letra, también la imagen y las ciudades o parques temáticos en los que recrea toda su fantasía<sup>16</sup>. Esta es la fantasía con plusvalía para el creador.

Los personajes y las familias que representa son generalmente atípicas, disfuncionales, hijos sin papás, familias sin la normalidad de una familia típica. Esto ha hecho que Disney haya dominado y siga dominando lo que llaman el mundo del entretenimiento. De hecho, es una empresa que sigue fagocitando a la competencia. Su patrimonio se estima en más de 300 billones de dólares. Además de sus cinco ciudades fantasía en Anaheim, California, Orlando, Florida y París (Francia) y Hong Kong (China) y Kuwait. Tiene empresas de producción y distribución de películas. Esta empresa es casi sinónimo de la industria del entretenimiento. Esta empresa ha fagocitado a otras como a su competidora Pixel<sup>17</sup>.

Su moralidad familiar, según sus críticos, se ha relajado porque poseería algunos canales de cable que distribuyen pornografía. En su política de cero tolerancia al alcohol, sus parques de París han tenido que ceder ante el gusto vitivinícola francés.

16 Sus parques tienden a insistir en que son Magic Kingdom (Reino mágico). Pareciera que la única manera de imaginar y de divertirse fuera la suya.

17 ESPN, es un conglomerado de canales de deporte pertenece a la empresa Disney.

Los críticos han dicho que el negocio permite cualquier relajo; aunque el mensaje moralista no ha cedido un ápice, incluso ha cedido a peticiones de otras culturas que reclamaban que Disney solo representara al tipo anglosajón; sus creaciones han tomado a Pocahontas, la nativa niña desposada por un tal Smith; Mulan, la guerrera china y alguna que otra princesa de color.

Lo más relacionado con nosotros, los sureños, es que Disney visitó el sur y produjo películas. Cartwright y Goldfarb (1994) han sostenido que Disney ha caricaturizado a Latino América. Con auspicios del gobierno y con propósitos educacionales visita países latinos en 1942. De esos viajes produce tres corto metrajes a los que llama educativos. **Al sur de la frontera** en 1942, **Hola amigos** en 1943 y **Los tres caballeros** en 1945. Las tres producciones muestran una visión poética de las Américas en la que la realidad interviene mínimamente y el paisaje juega al idilio. Por estos lados se encuentra el paraíso con poblaciones totalmente sumisas, felices según Disney. Este intento ha sido visto con claros propósitos de conquista y expansión cultural, por eso se entiende el auspicio del gobierno norteamericano para la realización de estas visitas y consecuentes producciones.

La influencia de Disney se mide inmensa y casi inevitable, sobre todo cuando las generaciones de tantas familias y culturas han bebido y consumido del pozo de su inspiración y han aprendido dictados de familia, de autoridad y de sociedad de sus "entretenidas historias" filmadas o puestas en sus parques de diversión, sus revistas y sus vestimentas.

Según Levin (2003: 78) la presencia y la influencia de Disney es tal que "...debimos haberlo dejado ahí -y haberle dado de nuevo la bienvenida al tiempo de aculturar a nuestros hijos-; si su presencia no fuera tan enorme que se nos hace presente irrevocablemente -y apasionadamente- junto a sus logros creativos que muy pronto estuvieron sobre nosotros." Tan pesado y tan omnipresente y tan influyente es, que la educación y la norma están a cargo de quien lucra con historias de belleza y de inocencia, a golpe de simplicidad y plusvalía.

A pesar de su influencia primera, las historias de Disney fueron contestadas por otro ratón Miguelito, este, mal hablado y cuestionador. En la década de los años de 1970, un grupo llamado *los piratas del aire* comandados por un tal O'Neills critica el simplismo y el dominio de Disney e intenta mostrar que el mundo es algo más complicado que el simple WASP (Blanco -white-, Anglo Sajón y Protestante) o el patriotismo ahistórico. Esta burla al imperio les sirvió la cárcel, pues el grupo fue acusado de pervertir el buen vivir y las buenas costumbres de la gente decente. El imperio Disney y la influencia suya probaron toda su omnipresencia y omnipoder contra ese grupo que se atrevió contra "tan bien intencionado intento de perfección". Los piratas desaparecieron y Disney siguió aumentando su influencia y sus arcas.

Los cuentos contados por Disney representan un falso nido, pues muestran historias sentimentalizadas y casi perfectas donde reinan los paraísos. Estas representaciones olvidan las realidades de esclavismo, el trabajo infantil, el derecho de las mujeres y lo que los gobiernos hicieron con las poblaciones indígenas. Las producciones de Disney alienan de todo conflicto a sus consumidores.

### **La contra-conquista, quizás la re-conquista.**

¿Por qué he traído a escenario dos experiencias tan dispares e ideológicamente tan opuestas? Disney no alfabetiza, ni parece haber opuesto resistencia a los intentos de educación crítica y liberadora de IRFA. IRFA ha logrado una educación crítica en sus alfabetizados, ha producido sus dos tomos de **Arakua**, en la corriente de permitir no solo la lectura crítica y el consumo de literatura rescatada de las tradiciones orales de las culturas del oriente boliviano. Ha provocado lectores hambrientos de consumir más literatura. Pero -odio este adverbio porque siempre da paso al pretexto o al disenso- la literatura producida por IRFA y por instituciones similares prueba ser aún escasa y, pronto, empresas omnipresentes como Disney reconquistan ideológicamente a estas personas mediante dosis de diversión y de supuesta inocencia, puesta en el mercado del entretenimiento.

Para entendernos más he de considerar un hecho. Los concursos de rescate cultural a los que IRFA convocó a principios y a mediados de la última década del pasado siglo recogen una gran cantidad de representaciones –pinturas y dibujos-, cuentos de hadas y fábulas, puestas por la institución en el archivo de los apócrifos; por tanto, no consideradas parte de la cultura del oriente boliviano. Que conste que es la institución alfabetizadora la que se constituye en jueza de lo que es o no la cultura del oriente boliviano.

Acá no he de discutir la pertinencia de la autenticidad o de los criterios sobre ella, solo quiero constatar que la institución reconoció en esas narraciones, elementos que no pertenecían a las culturas que ella educa, preserva y rescata, además de que considera que las representaciones que consideró ajenas eran alienantes. Esta presencia apócrifa me informa de la influencia enorme de la cultura occidental sobre las culturas nativas y mestizas de nuestro país. Unido a esto viene la reconquista de esas mentes críticas por la oferta de contenidos simples y de divertidos, que retransmiten y reinstalan la ideología occidental dominante que IRFA trató de combatir con su educación. Esta educación quiso dar una identidad cultural a todo el oriente de Bolivia y mucho de la representación de los *rescatir* letrados probó ser una apropiación del imaginario de Disney.

Los alfabetizados<sup>18</sup>, han incorporado narraciones de tinte occidental como parte de sus tradiciones. El hecho de que la institución considerara apócrifas estas narraciones y no las haya incorporado en **Arakua**, no quita el hecho de la influencia y del alcance de narraciones y de representaciones más popularizadas y comercializadas por Disney. Más interesante aún, los escritores alfabetizados, consideran esas representaciones como suyas; las han asimilado según su entendimiento y las han representado, por los menos, presentes en sus culturas de origen.

La escasa biblioteca crítica creada por IRFA se revela insuficiente y, con ello, su influencia sobre sus educados se disipa. La ideología dominante los reeduca mediante la diversión, el consumo y la simplicidad de que lo establecido es incuestionable y casi omnipresente, más efectiva. Esta es una maquinaria de expansión y propaganda.

La extensión del mercado y el acceso barato a sus producciones han hecho, entre otras cosas, que Disney sea una de las pocas bibliotecas que el *rescatiri letrado* –por el sujeto letrado que escribe y rescata las tradiciones y narraciones de su cultura- consuma, aún muy poco en su versión cinematográfica o televisiva. Es de esperar que cuando los pueblos del oriente boliviano, donde habitan las culturas rescatadas por IRFA en **Arakua**, tengan electricidad, acceso a la Internet, crecerá la influencia del imperio y las versiones aún más dosificadas de los cuentos de hadas y sus contenidos crecerán exorbitantemente.

Esta reconquista de las mentes críticas por parte del imperio plantea una cuestión sobre el futuro contestatario de los alfabetizados y de los educados; este es el acceso a bibliotecas, materiales de lectura y representaciones visuales, la creación de materiales. Los alfabetizados de IRFA se convierten en lectores, hambrientos por consumir contenidos, cuando se les acaba la biblioteca de la conciencia acuden a otras fuentes y son absorbidos por contenidos contra los cuales quería vacunar y prevenir la institución<sup>19</sup>. Con esto los contenidos educativos de tinte liberador se ven combatidos por las producciones masivas y comerciales de las ideologías dominantes, capaces de lanzar versiones más comprimidas y atractivas de sus negocios y de sus vigencias, de sus intereses y maneras de representación.

18 Rescatiri cultural letrado, por su representación de la cultura del oriente, según su entendimiento, elección y elección. Este rescate no obedece, necesariamente, al sueño del *rescatiri* cultural institucional, por IRFA.

19 En este sentido sucede lo contrario a lo que le sucedió a San Ignacio de Loyola, quien cuando agota su biblioteca de caballerías –las telenovelas de su tiempo- acude al desafío de leerse la vida de los santos y con ellos quiere compararse y a ellos quiere superar, hasta que sale a su peregrinación de conversión, afinamiento espiritual y fundación.

Para no pintar tan omnipresente a Disney quiero llamar la atención sobre lo que su hegemonía pudo provocar en lo referente a la contestación.

Toda perfección pretendida e inventada tiene sus purulencias o "sus defectos". Según Brode (2004) una generación de niños y niñas formadas según la imaginación de Disney provoca Woodstock ¿Cómo entender que un mensaje tan centrado en la familia, en la corrección, el respeto, la fidelidad y la "corrección" sexual, el patriarcado y el paraíso pudiera practicar lo contrario a la prédica de su maestro? Esto, según Brode, se debió al mensaje tan universal y tan poco concreto, ambiguo de Disney, pero -sobre todo- se debió a que una propuesta con tan pocas aristas no es posible en una práctica real. Esta cultura conformista es contestada por toda una generación que se ata a la contestación contra los conflictos bélicos de los años 60' y los 70'.

Con esta contestación surgen los temas y las prácticas multiculturales, el occidente se descubre enfrentado a distintos, ideológica, cultural y religiosamente, quiere imponer sus criterios e ideología no solo por la creación de argumentos, sino también por la fuerza de las armas. La naturaleza pintada en paraísos animados no es tal cuando se vive en sus escenarios conflictos y contradicciones. Woodstock predica la revolución sexual y la posibilidad de la libertad atada a una decisión personal más que a una doctrina oficializada, permite la propia opinión. El feminismo se presenta como una posibilidad y el mundo se dice más variado que la simple visión monocular del Midas de los animalitos.

Griffin (2000) en una especie de autobiografía sostiene que el tan rimbombante mundo heterosexual de Disney, en realidad ha recibido mundos de homosexuales que fueron los creadores, editores y realizadores más consagrados de su imperio. El mismo Bobbit, el genio de los tiempos de Disney, fue homosexual y fue desprestigiado no por su inclinación, sino por haberse rebelado contra el patriarca que pagaba poco y exigía fidelidad a toda prueba. Por esa rebeldía fue acusado de comunista. Al momento de la plusvalía, la empresa cierra los ojos a la coherencia ideológica y moral y sigue predicando aprehensiones que ella misma fomenta. Su interés principal es el económico.

¡Tantos infiernillos en tan buen paraíso! Los tesoros no están al final del arco iris, ni los paraísos son posibles por el simple golpe de la pluma y el talento de un productor que ha agotado horas, dinero e intenciones provocando una perfecta historia de inocencia. Cuando se vuelve a la vida después de consumir una historia perfecta de final feliz, uno quisiera seguir consumiendo esas propuestas puesto que la realidad se revela/rebela hartó distinta, conflictuada y conflictuante. Casi se podría decir que las propuestas de Disney son un llamado al escapismo.

Hasta acá se pueden decir que las dictaduras mono textuales son dogmáticas y no entienden de razones ajenas ni quieren comprender ranuras en sus reinos. La educación procedente de estas fuentes quiere ser la propuesta única y verdadera. Los paraísos simples no admiten mentes críticas ni alternas. Ni la educación moral ofrecida por estos dogmas puede darse el lujo de ofrecer varias fuentes de enseñanza, ni condona la propuesta alternativa.

**Arakua**, sin proponérselo demasiado, quiere ser ese texto único de preservación cultural y el depósito de ella, quiere ser el referente donde las generaciones posteriores puedan fijarse para descubrir sus modos de ser cultura del oriente boliviano. IRFA ha mandado al desierto los textos que considera apócrifos; los textos del imperio se quedan en el índice de su edición; aunque, con la prohibición, no puede clausurar la influencia práctica de la hegemonía textual occidental.

Los mundos mágicos tienen la trampa de regalar espacios de ensueño; pero también tienen el engaño de extraer de la realidad, de ubicar a la humanidad en un espacio sin espacio, en un tiempo sin tiempo, en un paraíso inexistente; sus historias no cuentan con la historia, de tenerla, lo real, el contexto, lo diferente e incomprendido incomodarían. Estas magias en oferta presentan familias sin ningún elemento de fracaso a pesar de ciertos problemas. La alienación Disney se vende mediante la inocencia y la desvirtuación de lo cotidiano, la continua negación de las diferencias y las injusticias es un motivo para vender y hacer practicar un paraíso de escapismo. Estas narraciones fantásticas no se atreven ni quieren dar con las causas de las negaciones y las diferencias; por el contrario, las

historias proponen un mundo de éxito mediante la sencillez imaginativa y el consumo devoto de sus propuestas. Estas creaciones son consumidas por todas las generaciones. El mismo Disney se ofrece como ejemplo y modelo de su propio éxito.

La industria del entretenimiento pide un boleto y ofrece un menú a paso de encargar las dichas propias a un ajeno que generalmente ni siquiera es humano. Últimamente ya no es raro que sean otras especies las que nos educan y nos sirven de modelos, quizás porque estas especies pueden ser totalmente manipulables al momento de la escritura y la representación, puesto que no pueden protestar los argumentos que se les imponen ni sus caracterizaciones. Esta historia de transferir las decisiones de nuestra propia felicidad o desgracia a una leyenda y a una oferta es, quizás, uno de los grandes aciertos de los contadores de hadas, y de Disney, y de su imperio y, a su vez, una de las mayores alienaciones y domesticaciones.

Esta es una dictadura simpática por el que se paga para ser miembro<sup>20</sup>, por el que las generaciones adquieren las identidades de sus héroes. Estas historias movilizadas, por la moción pictórica, no permiten competencia, han hecho inconducente a Fellini, quien se desgañó al pensar la sociedad y sus complejidades y las puso en imágenes. Buñuel tampoco sería un buen negocio para Disney, pues como el otro muestra demasiadas aristas y demasiados defectos en la sociedad. Para colmo ambos nos desafían a pensar y a no creernos los argumentos. Nuestras marchas cotidianas que nos recuerdan el estómago vacío serían un insulto o un tumor para el perfecto mundo de Disney.

La fórmula de Disney es simple, la felicidad es como un canto, como pintar un paisaje de paraíso; pero, sobre todo, la felicidad tiene que ver con el celo por la familia y por la normalidad, según la visión y la pintura de su imperio ideológico y comercial. Mientras este es el rostro oficial y más lucrativo de la ilustración, la corporación ha diversificado su imperio de comunicación y ya no sólo fomenta inocentes sonrisas, sino sus negaciones oficiales, vende sexo por cable, tiene pendientes demandas de pederastia, considera que es más barato no pagar por seguridad. Su mensaje es tan omnipresente que sus defectos e incoherencias reales no parecen importar demasiado.

Se necesita todo un imperio imaginativo, con pocas ideas claras y simples, muchos millones y la autoconciencia de que con ello se hace el bien a manos llenas y se fagocita cualquier competencia y cualquier cultura que pueda ser un tanto más crítica y heterogénea<sup>21</sup>. Sobre todo, se necesita ser jactancioso para proclamar que sus argumentos influyen en casi todos los ámbitos, de todas las culturas. Es tanta la influencia que, en uno de los rincones más alejados y aparentemente más olvidados por el poder, los alfabetizados por IRFA conocen, incorporan y leen o recrean las historias de "normalidad y felicidad" de Disney y las incorporan como parte de sus culturas.

Tan suave es la influencia, por eso más profunda y eficaz. No hay nada como dormir con sueños mágicos cuando la realidad nos brinda pesadillas y muchos más recovecos. La contracultura, ahora cultura en oferta y en consumo descarado, tiene una omnipresencia, que es muy fácil ser fagocitado y aculturado, es muy fácil ser reincorporado a la ideología dominante, sin que esta invierta demasiado en el intento. Es fácil perder el poco rostro cultural y de identidad que queda. Quizás por esto, IRFA tiene mucha razón, que se atrevió con narraciones tan mínimas y locales, casi incapaces de influir sobre sus propios autores, quienes además, tienden a narrar historias ajenas como propias.

Este intento de rescate por parte de IRFA, empero, es mínimo e insuficiente frente a la presencia masiva y universal de una industria cultural de lucro y de alienación. **Arakua** puede ser un canto de rebeldía contra esas invasiones culturales, a pesar de que ella misma practica dogmas severos cuando exilia narraciones y perfila su canon de autenticidad.

20 Ahora, uno se suscribe o es miembro o, asiste a la alienación en afán de turismo.

21 Pixar, la competencia imaginativa y económica fue adquirida por Disney. Los creadores de Pixar se quedaron para servir a otro patrón.

El ratón y su pandilla son hallados a menudo en posesión de la razón mediante sus simpáticas y atípicas y disfuncionales familias, e ideas y sueños y realizaciones. Los cuentos de hadas y las historias redomesticadas de Disney nos presentan la perfección mediante la disfuncionalidad y nos redomestican la rebeldía mediante la diversión.

*El rescatirismo cultural* junto a sus intencionalidades, es también la manera de adquirir ganancias económicas o solo ideológicas. Sus objetivos pueden ser las de rescatar la cultura del oriente boliviano, el caso de IRFA; el de representar esa cultura en varios argumentos, razones e imaginaciones, el caso de los alfabetizados y las de proponer una cultura de perfección, parecida al paraíso, con toda la normalidad y armonía, el caso de Disney.

En una aventura algo más reciente podría decirse que la ideología oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, la Constitución Política, la Reforma Educativa, ley 070, los discursos del Proceso de cambio, los discursos, no tanto los pensamientos, má bien carentes, de descolonización y despatriarcalización, suponen afanes de rescatirismo cultural, con el claro propósito de crear un Nuevo estado de cosas, con protagonistas, relatos, imaginación, instituciones, mitos, roles y religiones. La historia, en la perfección propuesta, es una vez más ausente, incomoda a la razón de fundar algo carente de realidad. Empero, esta pudiera ser parte de otra Aventura en la cual pudiera aplicarse el concepto de *rescatirismo cultural*<sup>22</sup>.

Los estudios sobre la influencia de *La guerra de las galaxias*, *Matrix*, las secuelas y las precuelas de las grandes sagas de Marvel podrán ser otro tema de estudio, de lo que no me siento capaz.

---

22 El término *rescatir* es de origen aymaro-castellano. Se aplica a los intermediarios comerciales que rescatan productos agrícolas de los mismos productores y los venden en mercados centrales. Las ganancias de los *rescatiris* son desproporcionadas respecto al esfuerzo que hacen.

El uso de *rescatirismo cultural* se refiere a los intentos de "rescatar" la identidad en auténtico, ancestral, origen provocados por necesidades circunstanciales o de proyecciones institucionales o estatales. Las ganancias son evidentes: otro estado, nuevas perspectivas, otro poder, otros discursos, nuevos escenarios, nuevos protagonistas, nuevos ritos y sacerdotes. El principio es casi siempre un pasado idílico, generalmente inexistente, un paraíso al que se aspira o se proyecta. El motivo para este afán es, generalmente, la consideración de que lo auténtico se ha perdido, ha sido usurpado o se ha alienado.

El *rescatirismo cultural* tiene sus vigías, héroes culturales, caudillos, ideólogos, mecenas, censores, impulsores y "testaferros".

## Referencias bibliográficas.

ANDERSEN, Hans Christian, 1949 *The Complete Andersen: All of the 168 Stories by Hans Christian Andersen* (some never before translated into English, and a few never before published) now freshly translated. Traducido por Jean Hersholt y apéndice por Fritz Kredel. New York: The Heritage Press.

BARTHES, Roland, 1953. *La degré zéro de l'écriture*. Paris: Aux Éditions du Seuil.

BELL, Elizabeth; HAAS, Lynda; SELLS, Laura, eds, 1995. *From Mouse to Mermaid. The Politics of Film, Gender, and Culture*. Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press.

BOTINGHEIMER, Ruth, 1987. *Grimms' Bad Girls and Bold Boys. The Moral and the Social Vision of the Tales*. New Haven y London: Yale University Press.

BRODE, Douglas. 2004. *From Walt to Woodstock. How Disney Created the Counterculture*. Austin: Texas University Press.

CARTWRIGHT, Lisa y GOLDFARB, Brian. 1994. *Cultural Contagion: On Disney's Health Education Films for Latin America* en Eric Smoodin, ed. *Disney's Discourse. Producing the Magic Kingdom*. New York y London: Routledge. 169-180.

De CERTEAU, Michel, 1987. *La Culture au pluriel*. Paris: Christian Bourgois.

ELLIOT, Marc. 1993. *Walt Disney Hollywood's Dark Prince. A Biography*. A Birch Lane Press Book. New York: Carol Publishing Group.

FREIRE, Paulo. 2000 *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield Publishers.

GAUR, Albertine, 2000. *Literacy and the Politics of Writing*. Bristol y Portland: Intellect.

GRIFFIN, Sean. 2000. *Thinker Belles and Evil Queens. The Walt Disney Company from the Inside Out*. New York y London: New York University Press.

GRIMM, Jacob y Wilhelm, 1972b. *The Complete Grimm's Fairy Tales*. New York: PANTHEON BOOKS.

IRFA. 1994-1996. *Arakua*. Tomos 1 y 2. Santa Cruz: Sirena.

MALDONADO, F. César. 2007. *Minimal Literates. Cultural Rescatirismo, Oral-Literates, and Intellectuals*. Ph.D. Dissertation. Georgetown University. Washington, D.C.

MURPHY, G. Ronald. 2001. *The Owl, the Raven, & the Dove. The Religious Meaning of the Grimms' Magic Fairy Tales*. New York: Oxford University Press.

Películas animadas producidas por Walt Disney Studios, tomadas por los estudiantes de IRFA para representar su cultura.  
Cindirella. 1950.

Fantasia. 1940.

Frozen. 2014.

Los tres caballeros. 1944.

Melody Time. 1948.

Mickey Mouse. Get a Horse. 2013.

Mulan. 1998.

Pocahontas. 1995.

Snow White. 1937.

The Sleeping Beauty. 1959.

The Emperor's New Groove. 2000

Three Little Pigs. 1933.

# Una aproximación desde la propuesta educativa de Assmann Del “fast food nation” al “fast education - religion nation”

Juan Richar Villacorta Guzmán Ph. D.<sup>23</sup>

## Introducción

El trabajo fue pensado y trabajado, desde una visión transdisciplinar, cuenta en su caminar con miles de rostros identificados y anónimos de personas concretas que pasan rápidamente en distintos momentos que una experiencia personal, práctica educativa y aprendizaje continuo en la búsqueda de Dios.

El texto toma actitud dialogante y dialogizante, cual experiencia de dos grupos de amigos que pasan largas horas de ruptura con lo “fast”, para desde la actitud dialógica promover espacios transdisciplinares.

Las cosas bonitas que encuentre en el texto son aportes teóricos reflexionados por el autor a partir del “encantamiento de maestros como Assmann y Mo Sung”, las maravillas tienen nombres concretos guardado en el corazón en inolvidables lenguajeares (bailes) de esperanza y amistad, pero aquello que se considere como negativo o fuera de lugar son de plena propiedad del autor, con los respectivos derechos e ISBN inscritos en la pseudo academia de las mentiras compartidas.

## Objetivo

Reflexionar, entretener y provocar una mirada diferente a lo educativo, para -desde ella- posibilitar una lectura crítica transdisciplinar de la educación.

## Desarrollo

### De obesos y famélicos<sup>24</sup>

Desde una lectura de la realidad, podemos situar a la reflexión como una tensión entre excesos que provocan caídas en uno de los extremos; mas, como siempre, por ley del péndulo nos interesa estar en uno de ellos, elemento que no es ajeno a nuestro contexto y que hoy se halla mediatizado por los llamados medios de comunicación o también por las nuevas tecnologías, instrumentalizadas por las redes sociales que, aparentemente, crean ellos los nuevos pareceres y “apareceres”.

Para llenar dicho espacio, encontramos una serie de “multivitaminas” las cuales provocan ya sea una posibilidad de obesidad o la alta tendencia a lo famélico; entre las que podemos citar a los distintos tipos de receta que se obtienen de los agentes de la nueva sacralidad: los nuevos libros sagrados, las nuevas imágenes reflejadas y los comentarios “light” cotidianos.

- *Los nuevos ofrecimientos de “sacralidad” tienen dentro de sí la propuesta cartesiana de dos ejes tipificado de manera unidimensional, ya que esos dos ejes hacen referencia a una probabilidad meridiana de conseguir con exactitud la diferencia entre su propuesta y otra diferente, donde la oferta de la certeza de la verdad, tiene consigo la certeza en medio de incertezas, donde se lleva a una confusión artificial entre conservador y liberador*

23 Doctor en Ciencias de la Educación, magister en Ciencias Sociales y Religión, investigador en ILAMIS/SUKÁ Docente invitado del CEPI Maestría y Doctorado Docente en la ECEM. Docente en Misionología UCB, posdoctorado Emi y Colegio de Morelos, Estudia temas de educación, complejidad y Ciencias de la Religión.

24 Patel Raj, **Obesos y famélicos** Globalización, hambre y negocios en el nuevo sistema alimentario mundial, PDF

*del lenguaje latinoamericano, a la radicalidad de propuestas fundamentalistas, no fundamentadas en la racionalidad, sino instrumentalizadas desde la razón instrumental de verdades hipotética deductivas, que no dan lugar a descubrir las nuevas falacias religiosas de la sociedad actual. j*

*Será desde esa propuesta que las distintas lecturas de los libros sagrados y en el cristianismo en particular (por ser razón de nuestra presentación), necesitan a su vez de búsquedas de aparente cientificidad y ante la falta de estos, la manipulación de determinadas verdades apócrifas, sustentadas en literatura aparentemente grafa, creada desde imaginarios parciales y parcializados de quienes disputan un liderazgo de lo inmediato, en una mediación aparente socio-histórica de sus propuestas y sacramentales.*

- *En cuanto a nuevos libros sagrados, si bien tenemos los tradicionales de las religiones históricas, hoy aparecen lectores “capacitados en interpretación” como los de las culturas originarias, donde no puede pasar desapercibida por ejemplo la experiencia de los pueblos mayas, por citar un ejemplo, hasta la interpretación pietista con tintes revolucionarios de los nuevos profetas sistémicos o muchas veces a-sistémicos.*

*Estos nuevos libros sagrados, no simplemente son criticados o manipulados, sino que ellos se atribuyen o les son atribuidos como fuente primera e innegable, que sustentados en posturas de la ficción novelística, tienen ante sí la posibilidad de una aparente construcción histórico vital, la cual a su vez va creando nuevos mitos de apropiación inmediata.*

*Entre estos libros de la nueva religión, emerge de manera interesante la apropiación científica con la cientología, la cual -desde unas verdades demostradas- muestran cómo se puede llegar a la apropiación de lo sagrado.*

*De igual manera, se puede encontrar elementos en el manejo de las culturas o de determinadas verdades de los pueblos ancestrales: budismo, distintas expresiones de la India; sin dejar de lado los libros que interpretan a las culturas originarias latinoamericanas, en torno a momentos determinados que tienen que ver en muchos casos con el ciclo agrícola característicos de sociedades agrarias.*

- *Las nuevas imágenes reflejadas y los comentarios “light” cotidianos, se hallan dadas por las respuestas inmediatas en cuanto lo sagrado, debido a la tensión entre la apropiación inmediata y la mediación histórica, la cual busca una aparente respuesta dialéctica en un aparente ejercicio diacrónico y sincrónico, donde el criterio de tiempo y espacio pasa por la confusión entre lo trascendente y lo inmediato, debido a la aparente velocidad de mutación continua de la realidad, de ahí que muchos de los elementos se hallan abiertos a distintas percepciones, desde las cuales se concibe la experiencia de lo sagrado como propiedad de determinadas posturas.*

## **Una aproximación a las obesidades de la sociedad actual**

### **La Tecnofilia y la tecnofobia**

Dentro el proceso de asumir el hacer, entra dentro los nuevos lenguajes, la propuesta del uso de la tecnología o su negación, tema que pasó a ser menos debatido, pero que tiene tras de sí una serie de percepciones, las cuales provocan o “una cultura del contentamiento” o la mera aceptación pasiva de sus mensajes, más que tiene un amplio debate, principalmente en el ámbito de la Misionología, pues con relación a su uso, no se cuenta todavía con propuestas del uso del instrumental tecnológico a los procesos de evangelización y misión.

Dicha postura provoca una serie de “fobias” y “filias”, las cuales a su vez ofrecen una serie de tensiones institucionales, no solo en cuanto a la necesidad o al deseo, sino que implica una dificultad en la pregunta del “para qué”, pues eso rompería con la tensión entre deseos y necesidades, que muestran que la visión racionalizada de “fobias” y “filias”, corresponde a una visión estática de la sociedad y del mundo, mucho más, cuando desde la tecnología y sus avances, cuestionan a todos los ámbitos de la vida humana.

Será en ese sentido que la visión de filias y fobias, que cuestionen o también tomen posturas religiosas (en el sentido etimológico), puesto que ella puede ser asumida desde su mera visión idolátrica.

El desafío para el ámbito de la fe, implica necesariamente una propuesta de buscar como integrar en el trabajo las NTICs de acuerdo (Nuevas tecnologías de la información y la comunicación) tomando en cuenta que son medios y no fines.

### **La “seudo cultura” de “los nuevos amigos” y las nuevas soledades**

Las nuevas tecnologías necesariamente llevan a la presencia de las nuevas formas de tener amigos, pero también nos llevan a pensar y trabajar en que, a mayor crecimiento poblacional, también son mayores las soledades, eso se demuestra con el incremento del consumo de alcohol, el incremento del consumo de drogas, además del incremento de suicidios y sin lugar a dudas la desconfianza de relación “face to face”, puesto que las calles se convierten en espacios “peligrosos”.

Con lo cual el hecho de ver a las personas concretamente con la “necesidad” de estar comunicados, nos pone ante el desafío entre deseos y necesidades, dichos deseos que son confundidos, llevan a una aparente “información” del momento; es decir, a la necesidad de que todos sepan todo de todos o comunicar aquello que se hace en el lenguaje del momento.

Entonces el famoso principio de los medios de comunicación “de la información de “último momento”, pasa a ser de propiedad colectiva, mediante el uso de las redes sociales, pero más que información en muchos casos, es simplemente el miedo a la soledad y a un encuentro con uno mismo, es una nueva variación de la aparente vivencia comunitaria, versus la necesidad de auto-encuentro.

En ese contexto, la amistad, si bien se consigue por medio de redes sociales como ser Facebook, Twiter, entre otros, también va desarrollando una serie de redes que pasa desde propuestas profesionales, hasta formación de redes en función a intereses personales, lo cual no necesariamente presupone una negación o afirmación de nuevas formas de participación social y comunitaria, sino que implica lo efímero de la amistad o de los contactos, pues en tanto y en cuanto no atenten contra mi “intimidad” yo puedo simplemente “borrar” o también crear una nueva lista.

Es decir, que al teóricamente haberse roto el concepto de tiempo y espacio ellos me liberan de cualquier posibilidad de implicación con el otro o la otra, pues pasan a ser relaciones temporales acordes a la cultura de mercado; es decir, son una variedad de la cultura del mercado del tristemente célebre “úselo y tírelo”, con la plena certeza de que al no haber contacto directo, no tendrá implicaciones en las dimensiones personales.

Mas, al realizar esto desde una mirada misionológica educativa, nos lleva a entender la inseguridad y la desconfianza entre las personas, las cuales poco a poco van construyendo sus propios castillos de auto-destrucción, donde la aparente certeza del yo, construye espacios de “nidad”, transformados en posturas de auto y hetero-destrucción.

### **De la cultura de la tarjeta a la anorexia de mis tarjetas**

Desde la cultura del mercado, el rol del papel moneda y después de los documentos que tenían valor de uso y valor de cambio, hoy con la llamada tarjeta de crédito, se pasa a un nuevo nivel de confianza, eso implica el nivel de confianza en el poder de consumo, de ahí la necesidad de contar con “tarjetas

de crédito”, las cuales dan la posibilidad de entrar en el grupo de los “elegidos”, para lo cual se debe contar con acceso a la famosa tarjeta de crédito, la cual otorgue la confianza necesaria de acceso al “dinero electrónico”.

Mas, poco a poco se va mostrando que el mercado había tenido límites y que mi capacidad de generar y adquirir seguridades, no simplemente pasa por la posesión<sup>25</sup> de la tarjeta, sino que pasó a ser poseído por ella y poco a poco voy creando un alud, desde el cual la posibilidad de tener una tarjeta con el grado de pureza adecuado a mi realidad o desde el nivel de la relación básica económica, donde se debe dar “egresos = ingresos” siempre caen en el efecto contrario no intencional.

Así se puede ver que consumo el producto “X” con un valor “Y”, más que la posesión de la tarjeta me exige un % n que poco a poco irá creciendo cual bola de nieve para que cuando tome conciencia vea que pagué el aparente valor del producto X en una proyección geométrica y exponencial (Xn), además que el producto objeto de mi deseo ya no tendrá la actualidad y la novedad que me hicieron creer que iba a tener desde la proyección idolátrica.

Pero si bien esto pasa en lo pequeño de la economía personal y/o familiar, podemos ver lo mismo en la economía macro, ya que la anorexia de las tarjetas, está mostrando la debilidad de los estados, quienes a su vez deben crear instancia de “salvataje” de las economías nacionales, cuidando esencialmente a los nuevos templos del mercado, generando unos momentos de “crisis” que exige “sacrificio”, es decir nuevamente la apropiación religiosa del mercado.

Entones la anorexia del mercado o de mis tarjetas, no solo tiene aplicación económica, sino que peligrosamente toma dimensiones idolátricas, desde las cuales tiene que tomar posturas de creación y recreación a costo de la sangre del inocente.

### **Del “currículum” al “ridiculum” (los tres extremos: papelocracia, empirocracia y teorocracia)**

La nueva presencia tiene hoy el rostro de la cantidad aparente de contenidos teóricos aprendidos, los cuales a su vez luego de un tiempo determinado, dan la posibilidad de llegar a ser parte de los poseedores de la verdad que le aproxima al ídolo, con la certeza de poder mostrar dichas aptitudes en función a un título, el cual certeza de “valor” que ofrece la sociedad de mercado con sus títulos de posesión, se tiene la certeza de la “dominación” de determinados temas, en función a la capacidad otorgada por los nuevos tiempos idolátricos de la llamada sociedad del conocimiento.

Es en ese lugar donde se obtiene el llamado currículo, que al tener su nombre relacionado con la Carrera, será una carrera brutal e inmisericorde por el acúmulo de papeles que demuestren la experticia de que se anduvo “ocupado en no hacer nada”, consiguiéndose por tanto grandes cantidades de papel y gruesos volúmenes de certificados, firmados por los gurús respectivos, para de esa manera permitir tener la certeza del pleno aval de quienes poseen la única y última verdad de aquello que es dictaminado en los llamados “templos del saber”.

Es en ese sentido que, sin desmerecer a grandes eminencias que con su humildad nos muestran la plena validez ejemplificada en su cotidianidad, podremos encontrarnos a muchos que tenemos una relación directamente proporcional, entre el “ridiculum” y el “currículum”, donde la papelocracia es justificada desde posturas cerradas de discusión interminable entre la teoría y la práctica, es decir entre la teorocracia y la empirocracia, discusión, nada ajena a la dimensión escatológica de las sociedades creyentes, más que desde una postura aparentemente “a-religiosa”, lleva dentro de sí la necesaria presencia y continúa recreación neo adámica de la tristeza por haber dejado a edén prometido, ante las tentaciones de los frutos empíricos ó teóricos de las propuestas otorgadas desde criterios de validación cuantitativa o cualitativa, sustentados continuamente en fundamentos insustentables.

25 Por raíz de la palabra podemos encontrar también desde la religión “poseído”, se dice, está poseído.

## Las ilusiones y desilusiones de los famélicos educativos

### La cultura del copy and paste.

Todos contamos con grandes archivos, además tenemos acceso a miles de posibilidades para poder “saber y aprender” hoy se critica a la memorización por ser ella tradicional, también no se puede repetir porque le llamamos conductismo y desde el punto de vista de la educación, además de la ciencia, tiene su grado de validez.

Pero todavía no encontramos un nombre a la capacidad que tenemos de “copiar y pegar”, pues ella en muchos casos tiene la plena certeza de la “pureza académica” de la cita adecuada de fuentes, lo cual es válido y ante todo éticamente correcto, dicha posibilidad es cierto que engrandece el conocimiento, pero ahora estamos en un análisis diferente, puesto que queremos trabajar la dimensión del copy and paste, como la carrera hacia la acumulación de aparentes saberes a ser presentados, donde la autoridad se halla dada por la cantidad de argumentos no argumentables, obteniendo de esa manera la certeza de la validación respectiva por parte de los intermediarios del conocimiento, o también la plena convicción de llegar a la meta pre-figurada, de pertenencia y probable pertinencia de mis conocimientos.

### La religión a la carta

La palabra religión tomada como institución, cada vez se halla más proscrita, pues ante la caída de los trascendentales y ante la presencia neoconservadora de la misma, la cual cuestiona los nuevos intimismos del neo-evangelismo<sup>26</sup> como también el nuevo evangelismo se disfraza de religión, para poder emitir mensajes de salvación eterna en medio de la ilusión escatológica que se fundamenta en la soteriología del mercado total, lugar desde el cual se crea los nuevos espacios de tierra prometida, en medio de los desiertos de urbes hambrientas de una verdad disfrazada.

El tema puede ser abundado desde distintos puntos de vista, más es importante descubrir, que la religión a la carta, desde lo institucional, ofrece una serie de propuestas pseudo martiriológicas que van desde el silencio, hasta el escudarse en dogmas de aparente validez, terminando en una cultura de la muerte directa o indirecta.

Ella no tiene piedad y puede usar a las culturas, a las personas, a la sociedad, con tal de mostrar su aparente identidad, mucho más cuando ella recurre a un proceso continuo de mutación y mimesis; para esto, la educación, la economía, la religión entre otras, son meros cirios que iluminan el camino hacia la pleitesía total de los distintos sistemas disfrazados de un antropocentrismo ecologizante.

### Assmann y Mo Sung: lentes para acercarnos a los famélicos y Obesos

#### Competencia y sensibilidad solidaria.

Para poder hablar de otra manera, se hace necesario el implementar un nuevo lenguaje (bailar juntos), eso implica necesariamente un lenguaje inclusivo, en la línea de Assmann nos permitimos proponer el “nosotros” o como decía él:

“Nosotros” para inventar un corazón donde quepan todos.

“Nosotros” para inventar lo humano. Del hombre político al hombre sensible.

26 Tomamos desde la dimensión etimológica: neo =nuevo; eu=bueno; ángelus=mensajero.

Desde esa perspectiva, la palabra competencia en educación, que implica “capacidad para”, se la podría alejar de la mirada y actitud meramente competitiva que exige la sociedad de mercado, otorgándole un nuevo nivel, el cual tendría necesariamente dentro de sí la capacidad creadora y generadora de esperanza, donde topos y cronos, necesariamente impliquen una visión *CON*; es decir, será solamente “con el otro y/o con la otra” que podremos entender el “sentipensar y sentivivir” tan importantes en medio de una sociedad de la exclusión y lo descartable.

La sensibilidad solidaria, no es el invento de alguna mente brillante o la propuesta de grupos de poder, los cuales, cual intelectuales obtuvieron en su laboratorio la fórmula perfecta, para solucionar las falacias religiosas de la sociedad de mercado y porque no decir de la educación para el mercado.

Sensibilidad solidaria, es dar el paso hacia una nueva competencia, la de ser simplemente humano, la de saber que no somos los portadores de la tea, ni que somos quiénes apagaremos la tea, sino simplemente seremos personas con la plena certeza de que el don de la vida es para ser compartida con todos aquellos que la viven intensamente y descubren al otro diferente, el cual no necesariamente se halla en el ágora educativo o religioso, sino que lo va creando y recreando desde su sensible y sencilla cotidianidad.

### **La necesidad de mitos de la sociedad y la universidad**

La palabra mito, muchas veces tiene relación con sociedades agrarias o sociedades “subdesarrolladas”, más es la característica de todo grupo social el crear sus mitos, los cuales a su vez pueden tener mitos que sustentan sus posturas ante lo sagrado o ante lo idolátrico, veamos rápidamente dichas posturas:

- Los mitos a favor del sistema o statu quo, llamados también idolátricos, son aquellos a partir de los cuales se vuelve a la buena experiencia del “pan y circo romano”, el cual genera necesariamente posibilidades de crecer, en tanto y en cuanto nos prestemos a ser parte de su mantenimiento y no de su cuestionamiento<sup>27</sup>, ellos hoy se expresan en las diversas áreas de lo cotidiano, que pasa por la certeza de la apropiación inmediata de sus beneficios, para de esa manera poder crear el lenguaje de la complicidad y el silencio.
- Los mitos ante lo sagrado, si bien pasa por el filtro de la institución, no necesariamente puede afianzar en lo instituido; es decir, son filtros que implica el pensar en un “Creador”, es decir, implica una reverencia ante las maravillas de lo cotidiano, la certeza de que cada ser y cada instante es parte de la creación cotidiana, es tener la certeza de que raya en lo utópico, pero que es más que lo utópico, pues es la plena certeza de la esperanza, dónde todo lo que hacemos no sólo es válido e importante, sino simplemente es la postura agradecida del mito intermedio que no necesita sacrificio, sino un “gastar la vida” o un resucitar cotidiano a la sagrada experiencia de lo “siempre antiguo y siempre nuevo”.

Con ese antecedente, la necesidad de mitos, nos lleva desde lo educativo, a la posibilidad de superar el mero enunciado salvífico de determinadas visiones, caminando hacia el mito de una universidad para la vida y una vida para la universidad, sabiendo que lo “uni” es a su vez “pluri” y que lo pluri, merece otro tipo de lectura, la cual puede caer en posturas aparentemente irreverentes, pero que a su vez tiene la plena certeza de la incerteza de un Dios que no se deja aprisionar por la cultura de la muerte, sea está desde la sociedad del mercado o desde la sociedad desde los nuevos idealismos socio-políticos culturales.

### **Visiones y misiones**

Es interesante descubrir y no encubrir, como las palabras típicas del ámbito religioso y militar, tan cuestionadas por la sociedad de mercado, hoy por hoy son palabras apropiadas por la sociedad del consumo total y por sus instituciones, ya que si bien en el paso a la modernidad con características

<sup>27</sup> Sólo por jugar con la palabra, se podría afirmar que requiere de “cuestión y miento”, de esa manera estarán satisfechos, ya que así es como se exige que funcione el sistema de domesticación.

antropocéntricas, se negó cualquier alusión al lenguaje religioso o militar, hoy son parte esencial de cualquier discusión sistémica.

La palabra visión, en el lenguaje de la empresa y las instituciones, hacen referencia hacia el para qué de la institución, ella debe ser expresada de manera explícita y coherente, pues de esa manera llegará a mostrar la importancia institucional, además de la certeza del caminar de todos aquellos que participan de la misma.

La palabra misión, es de los medios con que cuenta la institución, de tal manera que se pueda optimizar los recursos con la plena certeza de que sea la propuesta institucional, la real respuesta a un grupo social en particular y a todos en general.

Ahora bien, desmitifiquemos las palabras, no somos expertos en Biblia, pero visión es una palabra del campo de las religiones, todo grupo religioso siempre tuvo sus visionarios, en el campo cristiano, si bien encontramos muchas visiones las más conocidas son aquellas que tienen referencia con un "escaton" final, así tenemos los huesos, la zarza y muchos más en el Antiguo Testamento.

En el Nuevo Testamento tenemos al Apocalipsis, como el mejor ejemplo de la visión religiosa, ellas cumplen el papel de cercanía entre génesis y Apocalipsis, donde principio y fin se convierten en un Alfa y Omega, más no como un eterno retorno, sino como la maravilla de una continúa creación a favor de la vida.

La misión, mucho más, cuando implica la no soledad, la certeza de que tu anuncio es para salvar y no para condenar, la garantía de que la experiencia de lo sagrado es para compartir, no para combatir, es la plena certeza del anuncio de la resurrección o de la zarza ardiente, que anuncia el don de la Vida como lo más importante.

En síntesis, se quitó a la religión su dimensión sagrada, para que ella sea apropiada por la sociedad del mercado y consumo total, más no se trata de estar en contra, sino de desmitificar a los ídolos que en la actualidad la van sustentando y que tienen una capacidad de apropiación mediática y mediatizadora de sus proclamas mítico sagradas en lenguaje pseudo salvador.

### **El fast food (education and religion) nation, city, country and people [los seudo imaginarios educativos]**

Desde las verdades universales cuando se tiene una mirada unidimensional, se da la tensión educativa entre el "educaré" y el "educere"<sup>28</sup>, a partir de preocupaciones de maestros y estudiantes del por cuantos puntos, es decir de la nota o el valor que se dará a su trabajo, muestra que todo debe tener un "valor tangible" (tu que me ofreces"), de la cultura del contentamiento, la ley del mínimo esfuerzo y el máximo rendimiento; de las culturas "folk"; la necesidad de la tensión universal y local, la nueva lucha de dioses; tecné vs. logos; logos vs. religiosos.

La nueva comida rápida, es cuan pronto llegó a ciertos niveles de prestigio y realización y en que medida ellos me dan la posibilidad de tener acceso a las ventajas no comparativas de la sociedad de mercado.

Dichos imaginarios, se hallan comprometidos con la sociedad "kleenex" del úselo y tírelo, es decir el valor de lo descartable, donde lo reciclable es mal visto, pues la aparente innovación y la mayor capacidad de lo inmediato, son fundamento infundamentable de toda sociedad, creando los nuevos basureros, no solamente para que vayan miles de personas a conseguir espacios de vida y esperanza, sino espacios desde los cuales mas tarda en llegar una propuesta, que en la que se va, véase los aparatos electrónicos o los distintos modelos que se proponen como alternativa, pero lo que no tomamos en cuenta es que cada individuo, cree tener la ilusión religiosa de apropiación, pero que ella misma es un mero número en la contabilidad infinita de los que cayeron en el vacío irreverente.

28 Es la base de la tensión educativa entre el "sacar conocimiento o el meter conocimientos"

## La educación-misión y lo “fast”: un desafío para lo inter y probablemente lo intra

Aceptar, cuestionar y vivir lo inter, es una nueva manera de entender el “caminante no hay camino, se hace camino al andar”, pues eso implica no solamente el ver hacia afuera, sino también el ver hacia dentro, es la necesidad de entender que misión, no es simplemente el llevar verdades, sino el dejarse impactar por las verdades de lo cotidiano, es entender a la cantidad de mujeres que derraman el perfume en personas concretas, dejando el olor natural de la vida y la esperanza.

Es descubrir y no encubrir a los hombres, que levantan al caído y que inclusive tienen la capacidad de levantarse a sí mismos, en medio de la sociedad de lo “rudo” compartiendo el hombro o la lágrima solidaria.

Es decir, que si lo inter no nos desafía a lo inter o en lenguaje agustiniano, al “íntimo mío”, lastimosamente podremos pertenecer a una muy buena ONG, donde lo rápido justifica la presencia del “donante” pero no implica al donante, pues solo será una mera actitud de quien no asume la fe como motivo de esperanza suya y de los demás, dejando su vida a una mera actitud benéfica con fines de aparente beneficencia.

La educación y la misión, que no implica a la persona, nos puede llevar a ser meros mercaderes del sistema, no se quiere decir que simplemente se debe hablar de aparentes opciones, sino que se debe asumir que la razón de nuestra fe no es que seamos santos y perfectos, sino que estamos en camino a la santidad; es decir, nosotros también necesitamos interiorizar y comprender las distintas formas de sabiduría y presencia de lo sagrado.

### Preparando el “fast”: ingredientes y engréidos de la educación y la religión desde la misión

Qué hago yo hablando de cocina o de comida si yo no se cocinar y soy un tanto despistado para comer, pero creo que, si podemos hablar desde la experiencia de ver el rito de cocinar, a partir de experiencias concretas, acá va un simple ejemplo:

Hace muchos años conocí a un fraile agustino, quien no solamente sabía cocinar, sino que podía recordar que le gustaba a cada persona, para que a partir eso preparar lo mejor, así sucedió con un superior mayor, quien había comentado hace muchos años de sus gustos con el fraile, él, cuando éste vino de visita, le preparó su comida favorita.

Pero aquí va otro detalle, cuando él cocinaba, ensuciaba todo, era cantidad de platos, cucharas y otros instrumentales quirúrgicos de cocina que danzaban en sus manos, cual instrumental de quirófano maravillosamente resplandeciente.

Aquellos que ayudábamos o queríamos aportar a tan grande ritual, deberíamos ver pasar las horas en medio de montañas interminables del instrumental requerido, que debería ser purificado para el próximo acto sagrado.

Con eso llegamos a la reflexión que nos proponemos, los ingredientes pueden ser muchos, los engréidos pocos, más la razón de ser es la comida y ella muchas veces es “fast”, es decir debemos tener horas de preparación casi ritual de aquello que se considera importante, para poder realizar miles de reacciones probablemente químicas, las cuales provoquen sinapsis continuas de energía vitalizante y no meros engréidos de cinco minutos de comida mal compartida, en las mesas del aparente costo pagado, por tarjetas de crédito raquíticas, en comidas chatarra y charlas inútiles, en las cuales jugadores de jugadas mal sudadas, se convierten protagonistas de la negación del nuevo “fast” acontecido.

### Del fast al slow food en la educación: la ruptura con el “logo” de la educación

Es cierto que hasta acá vimos lo negativo de lo fast, pero sabemos que en la nueva dinamicidad, ella nos interpela, ya que ese fast también debe implicar pausado, la capacidad de lo “slow”, implica

ya pequeños momentos del compartir y conversar, buscando hacer “versos” de esperanza, desde los cuales incidir en lo cotidiano, para poder “versar” de cada y con cada uno, desde su propia experiencia, más sin negar la presencia del otro y la otra, con los cuales cada uno se sabe y hace del otro/otra lo más importante y maravilloso.

Placer y ternura en la educación y la religión son desafíos para la misión, eso implica una mística o como dice Assmann una endomística:

#### DIOS EN LA ENDOMÍSTICA

Dios Coloquial

Dios Compañero – Dios de “casa”

Inmanuce = que vive con nosotros, en nosotros

Shekinah = Dios co-habitante (clásico tema hebraico, en habitante)

Dios calmante, Dios paz interior

Dios Shalom

Dios esperanza

Dios Comensal – Dios pan

Dios inmanente en nosotros

Dios Gardens, Dios – alegría – oxígeno.

Para ese paso, necesariamente en medio de la rapidez de lo cotidiano, debemos también promover el “slow” de los pequeños momentos, los cuales se dan en momentos y espacios por suerte inesperados, llevándose por tanto la inquietud inquietante a la búsqueda de la superación racionalista de la cultura de lo estático.

#### **Conclusiones o Irreverencia aparentemente meditada y mediatizada:**

Es difícil llegar a conclusiones, cuando un trabajo implica muchas irreverencias, pues simplemente uno queda con la provocación de promover reflexiones que motiven más que el dar respuesta, por está razón, simplemente nos quedamos con provocaciones, en un pequeño apartado que se presenta a continuación.

#### **¿Seré yo maestro? Una cuestionante cotidiana, entre fe, educación y teologías**

Al final del camino hay muchas tentaciones desde el presentar la fórmula adecuada, para laboratorios sagrados o de la mera apertura de puertas y ventanas que permitan contemplar los arco iris de esperanza en medio de huracanes destructivos convertidos en tsunamis de desesperanza.

Considero que ese ¿seré yo maestro? que se da en el evangelio, hoy es también una pregunta que cuestiona nuestras vocaciones, pues ya no será para determinada visión anónima, sino para ver como desde nuestros propios lugares sentimos que somos medios y no fines de verdades meramente motivadoras, cual humildemente entiendo a la experiencia de Dios.

Como hablamos de Assmann, permítanme terminar con sus palabras:

“Creo que es sano asumir ciertos lemas o mantras favorables, tanto al realismo de lo posible cuanto a la esperanza en mejorías. ¡Viva la revolución de las espumas y ondas! Nosotros, humanos, no somos rocas fijas ni crustáceos inmóviles en piedras, somos espumas fluctuantes y ondas que se entre tocan y crecen, formando mares y creando playas. Hasta las arenas son obras de nuestras persistencias en continuar siendo olas que no paran de espumarse y evaporarse”.

"Nuestra vocación es crear ecologías vitales o contextos vitalizantes. Somos interfaces y campos energéticos y eso es una vocación fantástica. La vida es bella ser humano es lindo".

Pequeñas provocaciones:

No se duda que lo fast es importante, más lo contemplado en el arte de vivir necesita ser mediatizado por la experiencia de la "fraternura" y el "creavivir", razón por la cuál, debemos intentar aproximarnos a una lectura reflexiva y tranquila de nuestra cotidianidad: ¿Hace cuanto que no lo hacemos?

Será posible re-encantar nuestra cotidianidad desde una caminata cotidiana entre el saber y el conocer de nuestro pequeño entorno, pues ciencia sin conciencia es un peligro que campea por los pasillos de la necrofilía destructiva de uno mismo.

# Percepción del adulto mayor sobre la Fisioterapia como componente de la calidad de vida

## Perception of the Elderly on Physiotherapy as a Component of Quality of Life in the Elderly

Cuadros Rivera Virginia del Rosario

### Resumen

A nivel mundial existe una tendencia demográfica hacia el aumento de la esperanza de vida, y en consecuencia al envejecimiento de la población por lo que, la presente investigación aborda la percepción que tiene el adulto mayor sobre el aporte de la Fisioterapia en la calidad de vida.

**Objetivo.** Analizar el apoyo, físico, psicológico y educativo como componente de la calidad de vida que brinda la Fisioterapia en la atención del adulto mayor.

**Metodología.** El estudio es cuali-cuantitativo de corte transversal analítico y descriptivo. Se empleó como instrumento de recolección de datos el instrumento whoqol-brief modificado. Se identifican los indicadores de salud física, salud psicológica y educación como aporte de la Fisioterapia a la calidad de vida.

**Resultados.** Al 47, 3% la Fisioterapia le ofrece un apoyo físico, el 36,5% destaca un apoyo físico y emocional y el 16,1% el apoyo emocional. El 35,9% considera que los resultados psicológicos son muy buenos, para el 27,7% son buenos. El 33, 5% califica como muy buena la educación para la salud y para 38,9% es buena.

**Conclusiones.** Se afirma la utilidad de la Fisioterapia en la salud física y la educación para la salud, destacándose la confianza y la empatía como respuestas psicológicas, importantes para la contención de sentimientos, emociones y preocupaciones del adulto mayor.

Palabras clave: adulto mayor, calidad de vida, fisioterapia. Salud física, salud psicológica. Educación para la salud.

### Summary

There is a global demographic trend towards increased life expectancy, leading to an aging population. Therefore, this research explores the perception of the elderly regarding the contribution of physiotherapy to their quality of life.

**Objective:** To analyze the physical, psychological, and educational support provided by physiotherapy as components of the quality of life for the elderly.

**Methodology:** The study is a qualitative-quantitative cross-sectional analytical and descriptive study. The modified WHOQOL-BREF instrument was used for data collection. Indicators such as physical health, psychological health, and education were identified as contributions of physiotherapy to the quality of life.

**Results:** 47.3% of the elderly perceive physiotherapy as providing physical support, 36.5% highlight both physical and emotional support, and 16.1% perceive emotional support only. 35.9% consider psychological outcomes to be very good, while 27.7% find them good. 33.5% rate health education as very good, and 38.9% as good.

**Conclusions:** The utility of physiotherapy in physical health and health education is affirmed, with trust and empathy being highlighted as psychological responses crucial for addressing the feelings, emotions, and concerns of the elderly.

**Keywords:** elderly, quality of life, physiotherapy, physical health, psychological health, health education.

## Introducción

Los cambios generados por la rápida transición demográfica y la tendencia marcada del envejecimiento de la población en el mundo, específicamente en América Latina y Bolivia, plantea importantes desafíos sanitarios, económicos y laborales, por lo que se requiere de estrategias eficaces por una longevidad con más salud y mejor calidad de vida. Un informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2023) afirma que en 2021 761 millones de personas en todo el mundo tenían 65 años o más, cifra que aumentará a 1600 millones en 2050. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2023) afirma que se calcula que entre 2015 y 2050 la proporción de adultos mayores (AM) casi se duplicará, pasando de 12 al 22% de la población. En números absolutos, el aumento previsto es de 900 millones a 2000 millones de personas mayores de 60 años, afirmando la necesidad de buscar estrategias de atención a este grupo etario que tiene alto riesgo de sufrir problemas físicos, psicológicos y sociales que es preciso reconocer.

Otro dato de interés que incide en el incremento de la población de la tercera edad es el aumento del índice de vida, resultado de mejoras en la atención de la salud y las terapias médicas, el mayor acceso a la educación y la reducción de la fertilidad, lo que supone 25 años más de vida, que un bebé nacido el año 1950. El índice de vida en Bolivia para los varones se incrementó a 70,5 años y para las mujeres a 77,5 años. (INE, 2017).

La rápida transición demográfica y el aumento en la esperanza de vida no necesariamente indican que la calidad con la que se viven los años en la última etapa de la vida haya mejorado. De ahí que sea necesario buscar estrategias que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de las personas mayores, a partir de optimizar la salud, al ser este el indicador más importante en la percepción del bienestar, resaltando asimismo la atención de factores sociales, económicos y culturales, permitiendo de esta manera una atención integral que repercuta en la calidad de vida de este grupo poblacional.

A lo indicado, Cuadros-Rivera (2023) afirma que, las políticas públicas de atención en salud al AM, no comprenden la concepción integral de salud individual debido a que los principios, modelos y políticas sobre el que se desarrollan los programas para el AM, responden a la Salud Pública cuestionada por la población a través de distintas instancias, al no responder con las acciones de promoción y protección de la salud en la medida que requieren las sociedades, afirmación que respalda, la situación vivida a partir de la pandemia del Covid-19, que reveló las grandes limitaciones y deficiencias del sistema de salud boliviano, evidenciando asimismo la vulnerabilidad que tienen las personas mayores, en lo que respecta a su derecho a la salud.

La tercera edad, llaman también ancianidad, vejez o adultez mayor, es para algunos autores la edad que inicia a los 60 años. Hay autores que la determinan a partir de los 65 años, existiendo asimismo autores contrarios a esas definiciones, afirmando que la misma es solo una definición social. La OMS (2015) considera como adulta mayor a toda persona mayor de 60 años. Sin embargo, este criterio no parece muy útil para definir la vejez, debido a que, cada individuo envejece a una edad diferente y sentirse joven es una vivencia independiente de los años cumplidos.

La idea de *calidad de vida* es ampliamente utilizada en el ámbito científico, en los enunciados de la política pública y en la vida cotidiana en general. Dicha popularidad ha significado una abundante literatura al respecto y por lo mismo una gran cantidad de maneras de definirla.

Aranibar 2001, considera que, al utilizar el concepto de calidad de vida en el estudio de la vejez y el envejecimiento se debe tener en cuenta que, la vejez, presenta diferencias con los otros grupos de edad en cuanto a aspectos y factores que configuran e intervienen la idea de calidad de vida, además debido a la multidimensionalidad que la caracteriza, por lo que se debe considerar tanto factores personales, como socio ambientales o externos para definirla a cabalidad.

El concepto de calidad de vida debe considerar tanto aspectos subjetivos como objetivos, es decir, tanto las apreciaciones, valoraciones y evaluaciones que la propia persona realiza sobre las distintas dimensiones de la calidad de su vida; así como también, los aspectos objetivos, como el bienestar material, la salud objetivamente considerada, las relaciones armónicas con el ambiente y la comunidad, en el entendido que, observar la calidad de vida como algo puramente subjetivo, puede llevar a suponer que una persona podría indicar ser completamente feliz al estar viviendo en la extrema pobreza, por lo que, para hablar de calidad de vida desde el punto de vista subjetivo sería necesario primero que las personas tuvieran cubiertas las necesidades mínimas, como alimentación, vivienda y servicios básicos. (Urzua A. y Caqueo-Urizar A., 2012).

Apoyando a lo anteriormente indicado, Vinaccia y Orozco (2005) afirman que el estudio del constructo de calidad de vida exige intervenir en la enfermedad, la salud y el bienestar psico-social, mostrando una integración de los cuatro indicadores.

Tradicionalmente la determinación del estado de salud o enfermedad de los individuos se ha centrado en métodos objetivos basados en la elaboración e implementación de medidas, tales como marcadores bioquímicos, fisiológicos y anatómicos o simplemente empleando el uso de indicadores epidemiológicos (tasas) para caracterizar una población. A pesar del uso de estas medidas epidemiológicas de morbimortalidad, a partir de los años setenta del siglo pasado surgen los índices de calidad de vida. La OMS define calidad de vida como la manera en que el individuo percibe su vida, el lugar que ocupa en el contexto cultural y el sistema de valores en que desenvuelve, la relación con sus objetivos, expectativas, normas, criterios y preocupaciones, todo ello permeado por las actividades diarias, la salud física, el estado psicológico, el grado de independencia, las relaciones sociales, los factores ambientales y sus creencias personales.

Esta definición deja claro el carácter subjetivo y multidimensional del concepto y refleja la necesidad de desarrollar instrumentos de medición igualmente multidimensionales. En la búsqueda por adoptar mediciones más holísticas, la OMS diseñó el World Health Organization Quality of Life, versión breve (WHOQOL-BREF, siglas en inglés) como un instrumento para evaluar la calidad de vida en personas sanas y enfermas que, a diferencia de otros, considera la percepción del sujeto en sus dimensiones física, psicológica, social y ambiental de manera integral.

El AM demanda una atención integral que incorpore a los cuidados médicos, actividades de tipo socio-cultural, físi-co-terapéutico y psico-educativa que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida; sin embargo, la ausencia de políticas públicas en un número importante de países en "vías de desarrollo" debido a problemas del modelo arraigado en un visión excesivamente biologista repercute negativamente en los indicadores de desarrollo humano relacionados con la longevidad saludable en esas sociedades.

Cardona y Agudelo (2006) sostienen que, el proceso de envejecimiento implica importantes cambios mentales y físicos tales como limitaciones funcionales, pérdida de autonomía, independencia, adaptabilidad y disfuncionalidad motriz, las que generan demandas específicas y complejas de servicios sociales y de salud.

Al encontrarnos en una etapa de transición demográfica que evidencia un incremento marcado de la población de más de 60 años, se hace necesario realizar estudios que no sólo estén centrados en la morbilidad, los factores de riesgos y la prevalencia de enfermedades crónicas, sino orientadas a mejorar la calidad del envejecimiento y al bienestar biopsicosocial.

Cuadros-Rivera (2022) en un estudio sobre la importancia de una atención integral del AM, afirma que, la intervención médica en los servicios de atención primaria de la salud se ha transformado en una intervención mecanizada y acrítica, la que se enfoca en la manifestación patológica antes de proyectar al AM como un ser holístico, imposibilitando -de esta manera- una atención biopsicosocial, lo que conlleva una baja resolución a sus necesidades y demandas.

Si se quiere hacer del envejecimiento una experiencia positiva, una vida más larga debe ir acompañada de oportunidades continuas de salud, participación y seguridad. La vejez no es sinónimo de enfermedad, aunque se conoce que este grupo poblacional tiene un alto riesgo de padecer síndromes invalidantes, que exigen diferenciar entre los procesos que se favorecen de la ancianidad biológica de los que resultan de una ancianidad patológica.

El comportamiento sedentario aumenta con la edad y es un importante factor de riesgo para trastornos que incluyen enfermedades del corazón, obesidad, diabetes entre otras patologías crónicas no transmisibles; por lo tanto, la participación periódica en actividades físicas moderadas puede retrasar el declive funcional y reducir el riesgo de padecer enfermedades crónicas. El hecho de mantenerse activo puede ayudar a las personas mayores a conservar la mayor independencia posible durante un mayor período, además de reducir el riesgo de caídas producto de la pérdida de fuerza muscular, flexibilidad articular y coordinación en la marcha. Asimismo, se debe resaltar que un estilo de vida activo mejora la salud mental y favorece los contactos sociales. (Ramírez, 2018).

A lo indicado, se destaca el paradigma del “Envejecimiento activo”, propuesto por la OMS, con la finalidad de optimizar las oportunidades de salud, de participación y seguridad de los AM y para mejorar la calidad de vida. El término “activo” hace referencia a una participación continua en las cuestiones sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas, no solo a la capacidad para estar físicamente activo; busca ampliar la esperanza de vida saludable y la calidad de vida para todas las personas a medida que envejecen, incluyendo aquellas personas frágiles, con discapacidad o que necesitan asistencia. (52° asamblea, 1999).

En respuesta al paradigma del “Envejecimiento activo”, se destaca la intervención que brinda la fisioterapia (FT) en el campo de la geriatría, aportando resultados no solo físicos, sino psicológicos y educativos, los que contribuyen de manera considerable a mejorar la calidad de vida del AM; en el entendido, que ella puede ser aplicada como parte de un tratamiento determinado para ciertas enfermedades durante su padecimiento o como parte de una rehabilitación; incluso puede indicarse simplemente como refuerzo del estado físico de los adultos mayores al contribuir a mejorar su salud, prevenir dolencias musculares y/o articulares y fortalecer su capacidad para mantener un buen estado de salud.

Para Landinez, N., Contreras K. y Castro, A. (2019), el aporte de la FT es importante en la atención del AM al indicar:

La FT ayuda a promover, prevenir, curar y recuperar la salud de los individuos. Varios de sus programas están destinados a tratar los problemas de discapacidad generados por enfermedades como el Parkinson, Alzheimer, artritis, fracturas, osteoporosis, caídas y problemas cardiorrespiratorios. Promueven el movimiento y la independencia mediante ejercicios, técnicas de relajación, manejo del dolor, cuidados cardiorrespiratorio y otros. (p.573).

Sin embargo, el ejercicio además de efectos físicos indicados, el ejercicio imprimen al que lo practica un aspecto más saludable y estético; permiten conservar mayor fuerza vital y física; ayudan a mantener y recuperar el equilibrio físico y psíquico; atrasan la involución del sistema músculo esquelético, facilitan la actividad articular, además de retrasar el envejecimiento cardiovascular reduciendo significativamente el riesgo de arteriosclerosis; mejora la función endocrina suprarrenal, favorece el equilibrio neurovegetativo y la actividad psico intelectual (Heredía, 2006, citado por Flores, 2019).

Arrizabalaga, (2020) concluye en su estudio que los efectos de la FT no solo son a nivel de la salud física, también tiene importantes resultados a nivel de la salud psicológica. El autor, en su calidad de miembro del Instituto de Investigaciones para el envejecimiento en España, realiza un ensayo clínico controlado y aleatorizado con AM de más de 60 años que presentan diagnóstico de discapacidad intelectual severa, teniendo en cuenta los criterios de la DSM-V (Codificación, clasificación y diagnóstico de los trastornos mentales) y presentar alto riesgo de demencias según el NTG-EDS (escala para la detección

temprana de la demencia), estudio que concluye afirmando que la intervención de la FT basada en la combinación de sesiones de terapia manual, sesiones de ejercicio físico en un circuito al aire libre y fisioterapia acuática con el programa AquaCap, fue capaz de mejorar la capacidad funcional, disminuir los síntomas neuro-psiquiátricos mejorando la capacidad de expresión emocional y mejorar la calidad de vida de adultos mayores con discapacidad intelectual grave y alto riesgo de demencias.

En la Universidad Inca Garcilaso de la Vega del Perú (2021), se realiza una revisión sistemática de estudios e investigaciones para demostrar la importancia de la intervención temprana de la FT en pacientes hospitalizados con síndrome de des acondicionamiento físico, estudio que demuestra que el ejercicio mejoran la fuerza muscular, la resistencia, el equilibrio y la capacidad respiratoria, por lo que el manejo integral brinda resultados de gran efectividad en pacientes en situación de pérdida de condiciones fisiológicas y metabólicas de diversos sistemas ocasionada por la permanencia en reposo.

La promoción de la actividad física en el adulto mayor, constituye una de las estrategias propuestas por la OMS, al afirmar que la actividad física regular y adecuada, incluido cualquier movimiento corporal que requiera energía, puede reducir el riesgo de muchas enfermedades crónicas no transmisibles. Un diseño de un programa de actividad física debe tomar en cuenta los lineamientos básicos y seguir las guías determinadas por la OMS, instancia que determina la inclusión de actividades recreativas o de ocio, actividades ocupacionales, tareas domésticas, juegos, deportes o ejercicios programados, en el contexto de las actividades diarias, familiares y comunitarias.

Un estudio cuasi experimental realizado en la Universidad de Caldas, Colombia (2012) sobre los efectos del ejercicio físico en la condición física funcional y la estabilidad, con grupo control y experimental realizado en 38 AM, se midió la capacidad funcional a través de la batería Senior Fitness Test y el riesgo de caídas mediante la escala de Tinetti, antes y después del programa de ejercicios, el cual fue aplicado durante 12 semanas al grupo experimental, mientras el grupo control continuó en el programa tradicional. Los resultados sugieren una asociación significativa entre el ejercicio aeróbico y la disminución del índice de artrosis de la cadera y del perímetro de cintura, el aumento de la fuerza y flexibilidad de los miembros superiores, de la capacidad aeróbica, del equilibrio y de la autoconfianza para la marcha.

El objetivo del presente estudio es analizar el apoyo, físico, psicológico y educativo como componentes de la calidad de vida que brinda la Fisioterapia en la atención del adulto mayor.

Los AM forman parte del grupo etario que sufre más los efectos del paso de los años en su salud y calidad de vida, por lo que llevan la carga de los síntomas, padecimientos y enfermedades que dificultan sus actividades cotidianas y, con esto, una disminución en su calidad de vida. En este sentido, la trascendencia de la investigación radica en destacar la intervención de la FT para mejorar la salud física, psicológica y su participación en la educación para la salud.

## **METODOLOGÍA**

Es un estudio cuali-cuantitativo de corte transversal analítico realizado en la ciudad de Sucre, Bolivia, de agosto a noviembre de 2023. La combinación de ambas metodologías ayuda a obtener una imagen más completa, ya que integra los beneficios de ambos métodos desde un enfoque integral, al combinar y analizar los datos estadísticos con conocimientos contextualizados de mayor profundidad.

La conformación de la muestra corresponde al probabilístico, conocido también como muestreo aleatorio, de manera que todos los integrantes cumplan con los criterios de inclusión: ser mayor a 60 años. Participaron de manera voluntaria, consentida e informada 167 adultos mayores, 63 varones y 104 mujeres, en una edad promedio entre 60 a 80 años.

La recolección de la información se realiza a través de encuestas haciéndose uso del instrumento whoqol-brief modificado, constituido por 16 preguntas, dos preguntas generales: sobre calidad de

vida y la satisfacción con el estado de salud y 14 preguntas relacionada a la Fisioterapia agrupadas en tres indicadores: salud física, salud psicológica y educación para la salud, de manera que las opiniones o experiencias, emociones o comportamiento de los encuestados, permitan determinar de qué manera esta área de atención en salud influye en el bienestar del AM.

La tabulación de datos y el posterior análisis de la información, son la base para determinar el grado de influencia de cada indicador en la calidad de vida. Los ítems son valorados por el paciente según una escala Likert de 5 puntos que, en unas ocasiones,

hace referencia a intensidad, en otras a la frecuencia, satisfacción o capacidad. Al final, se obtiene una puntuación global de calidad de vida y un perfil derivado de la puntuación en los tres dominios. Cada dimensión o dominio es puntuado de forma independiente. Cuanto mayor sea la puntuación en cada dominio, mejor es el perfil de calidad de vida y será más alta la valoración a la FT como apoyo a la calidad de vida.

Se realiza un análisis descriptivo que consiste en recolectar y ordenar la información por medio de gráficas y medios visuales que permiten extraer las características más representativas de la colección de datos obtenida.

Se analizó la consistencia interna a través del Alpha de Cronbach: para la dimensión de la salud física es de 0,619, para la salud psicológica de 0,756 y para la educación para la salud de 0,695.

A continuación, presentaremos los resultados de las variables salud física, apoyo psicológico y educación para la salud.

## RESULTADOS

**Tabla 1. Características basales de la muestra participante del estudio.**

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJES
Sexo		
Femenino	104	62,3 %
Masculino	54	32,3 %
Edad		
Media	67,01	
Mediana	68,00	
Escolaridad		
Ninguno	4	2,4
Primaria	34	20,4
Media	63	37,7
Universitaria	36,5	37,7
Estado civil		
Soltero	9	5,7
Separado	10	6,4
Casado	86	54,8
Divorciado	15	9,6
En pareja	2	1,3
Viudo	35	22,3
Actividad Laboral		
Empleo	52	38,2
Labores de casa	84	61,8

Ingresos económicos		
Renta por jubilación	95	59,0
No	48	29,8
Otros	18	11,2
Enfermedad		
Si	97	58,1
No	61	36,5
Padecimiento		
Físico	72,2	72,2
Mental	1	1,0
Ambos	26	26,8

El sexo de mayor frecuencia es el femenino con una media de edad de 67 años; el ingreso económico de mayor prevalencia es la renta por jubilación con un 59%; el 37,7% alcanzó un nivel medio de estudios y 37,7% alcanzó estudios universitarios; en relación al estado civil, el 54,8% son casados. En relación a la actividad laboral, el 38,2% tiene un empleo, respecto al estado de salud el 8,1% indica estar enfermo, el 41,9% está afectado en su salud física; la afectación mental la tiene el 0,6% y el compromiso físico-mental corresponde al 15,6%.

**Indicador: salud física.** En la tabla 1 se presenta como dato de interés que, el 47,3% de las personas encuestadas refieren que la FT les brinda un apoyo físico, el 36,5% refiere que el apoyo es físico y emocional y solo el 16,1% refiere que el apoyo es únicamente emocional. La tabla 2 muestra que, el 40,7% califica al apoyo de la FT a la salud física como muy bueno, el 35,9% considera que es buena, el 19,1% considera que el apoyo es normal y 4,2% afirma que el apoyo es regular. La tabla 3, relacionada al tipo de tratamiento que ofrece la FT, el 44,9% sostiene que la FT atiende patologías motoras o del movimiento, el 6,6% considera que el objetivo de la fisioterapia es la atención de enfermedades reumáticas; el 5,4% indica que la FT atiende enfermedades respiratorias, el 2,4% considera que la atención abarca el aspecto psicológico, el 37,1% de los encuestados nunca recibió tratamiento.

### Percepciones de los adultos mayores sobre el apoyo a la salud física que brinda la FT.

<b>Tabla N° 1.</b> ¿Qué tipo de apoyo le brinda la Fisioterapia (FT)?	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Físico	79	47,3
Emocional	27	16,1
Ambos	61	36,5
TOTAL	167	100 %
<b>Tabla 2.</b> ¿Siente que la Fisioterapia (FT) le ayuda a su salud física?	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Regular	7	4,2
Normal	32	19,1
Buena	60	35,9
Muy buena	68	40,7
TOTAL	167	100 %
<b>Tabla 3.</b> ¿Qué tipo de tratamiento le brinda la Fisioterapia (FT)?	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Motora	75	44,9
Neurológica	6	3,6
Psicológica	4	2,4
Reumática	11	6,6
Respiratoria	9	5,4
No recibió tratamiento	62	37,1
TOTAL	167	100 %

La concepción del FT desde el nacimiento de esta carrera estuvo centrada en la evaluación y tratamiento de personas con afecciones o lesiones que limitan su capacidad motora. Los resultados de las tablas 1, 2 y 3 afirman que el motivo por el que solicita atención de FT es para la atención de su salud física.

El envejecimiento conlleva una serie de cambios a nivel cardiovascular, respiratorio, metabólico, músculo esquelético y motriz que reduce la capacidad de esfuerzo y resistencia al estrés físico, disminuyendo la habilidad y capacidad de aprendizaje motriz, que repercute negativamente en su autonomía y calidad de vida; por lo tanto, el ejercicio suficiente y controlado es crucial para la población en edad avanzada.

En respuesta a lo antedicho, resaltan los resultados del estudio experimental realizado por Moreno (2005), quien concluye que un programa de ejercicios produce la involución cardiovascular previniendo la arteriosclerosis, la involución respiratoria y la endocrina, facilita la actividad muscular y articular, previniendo la osteoporosis y las fracturas óseas, lo que repercute favorablemente en la calidad de vida.

La Confederación Mundial de Fisioterapia (WCPT) y la Asociación Americana de Fisioterapia (FAA) afirman que la profesión se orienta a la restauración u optimización del movimiento y de la capacidad funcional, desde la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación; por tanto, el fisioterapeuta es el profesional capacitado para concebir un programa de ejercicios terapéuticos que implica ejecutar el movimiento de forma planificada y sistemática, relacionada a movimientos corporales, patrones, posturas y actividades físicas con el objetivo de prevenir o corregir alteraciones y factores de riesgo relacionados con la salud. Tras la valoración inicial de la movilidad del paciente, el profesional FT establecerá los objetivos concretos para aliviar el dolor, tratar y restaurar la movilidad física, seleccionando los ejercicios más adecuados. ((WCPT, FAA, 2019).

Es de suma importancia implementar programas de ejercicio con todos sus componentes: aeróbico, de flexibilidad y fortalecimiento muscular, por lo que el conocimiento de la técnica adecuada es de prioridad, saber la capacidad de las estructuras anatómicas de adaptación a los diversos tipos de fuerzas y sobre todo, evitar cualquier potencial lesivo a nivel articular y muscular; debido a esas especificaciones, el ejercicio deber ser individualizado, apropiado, estructurado y dosificado correctamente por un profesional fisioterapeuta o de lo contrario, podría resultar perjudicial para el paciente. (Surbervier, 2017).

A lo indicado, Landinez, et al. (2022), en un estudio cuyo objetivo es describir los beneficios de la actividad física y del ejercicio regular en la población mayor, concluyen que, someter el organismo a un programa de entrenamiento planificado, contribuye a mejorar la capacidad funcional de múltiples sistemas orgánicos, que tiene repercusiones importantes en el ahorro de costos sanitarios por la disminución del riesgo a las caídas, accidentes cerebrovasculares, infartos de miocardio o enfermedades crónicas propias del proceso de envejecimiento.

Por su parte, Ramírez, L (2018), afirma que, el profesional FT como parte del equipo de salud que atiende a AM, contribuye al fomento de una vida activa, permite tolerar más las discapacidades relacionadas con las enfermedades crónicas características en esta etapa del ciclo vital, prolonga el buen estado de salud, genera efectos positivos en la mayoría de las sistemas orgánicos, aportando una mejora en su funcionalidad, que es reflejada en una mejor salud, mejor respuesta adaptativa y mayor resistencia ante la enfermedad.

Sin embargo, a pesar de los importantes beneficios que se obtienen de la AF para el estado de salud del AM, la tabla de frecuencia 3, muestra que el 37,1% de los encuestados no ha recibido tratamiento de fisioterapia, situación preocupante en el entendido que el comportamiento sedentario aumenta con la edad y es un importante factor de riesgo para trastornos que incluyen enfermedades del corazón, obesidad y diabetes afirma Shuita, A. 2005.

En relaciona a lo indicado, Meléndez I, Camero Y, Álvarez A y Casillas L. (2018) sostienen que el sedentarismo contribuye a la presencia de múltiples enfermedades asociadas tales como la obesidad, artritis, osteoporosis, distrofia muscular, tendinitis, además de un compromiso psicológicos caracterizado por la ansiedad, depresión y estrés. Por tanto, el resultado de una mayor prevalencia de los trastornos asociados con la inactividad hace de la Fisioterapia una prioridad para los adultos mayores. (Owen, 2002).

Debido a que muchos AM se manifiestan reacios a la práctica de actividades físicas por temor a lesiones asociadas a los riesgos propios por la edad, y a la ausencia de una adecuada orientación y supervisión con respecto a los ejercicios que deberían realizar; es aquí donde el fisioterapeuta, como profesional cuyo objeto de estudio es el movimiento humano, es el responsable de diagnosticar y determinar la conducta terapéutica a seguir, a través de la elaboración de un protocolo de tratamiento acorde a las condiciones físicas y características propias del AM, en el entendido que una de las causas más comunes de la pérdida de las capacidades funcionales a esta edad, es la inactividad o inmovilidad; por lo que, la participación periódica en actividades físicas moderadas puede retrasar el declive funcional y reducir el riesgo de padecer enfermedades crónicas tanto en AM sanos, como los que se encuentran en estado de enfermedad.

### Indicador 2: Percepciones de los AM sobre los resultados psicológicos en la relación FT-paciente.

<b>Tabla 4.</b> ¿La relación Fta-paciente que es prolongada repercute en resultados psicológicos?	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Regular	18	10,7
Normal	46	27,5
Buena	60	35,9
Muy buena	43	27,7
TOTAL	167	100 %
<b>Tabla 5.</b> ¿La relación Fta- paciente favorece a la confianza y empatía?	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Regular	12	7,2
Normal	42	25,1
Buena	63	37,7
Muy buena	50	29,9
TOTAL	167	100%
<b>Tabla 6.</b> ¿El Fta? atiende sus emociones, sentimientos y preocupaciones?	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Regular	17	10,1
Normal	41	24,5
Buena	58	34,7
Muy buena	51	30,5
TOTAL	167	100%

Las tablas N° 4, 5 y 6, muestran los efectos psicológicos que se obtienen con la intervención de la FT. La tabla 4 muestra que el 35,9% considera que la relación prolongada FT-paciente repercute en resultados psicológicos calificados como muy buenos, el 27,7% considera como buenos, el 25,1% sostiene que es normal y el 7,2% afirma que los resultados son regulares. La tabla 5 corresponde al grado de confianza y empatía resultado de la relación FT-paciente que es calificada como muy buena por el 27,7%, el 35,9% la califica como buena, el 27,5 como normal y el 10,7% como regular. En lo que se refiere a la atención de las emociones, sentimientos y preocupaciones por parte del profesional FT, la tabla 6 muestra que el 30,5% la califica como muy buena, el 34,7% indica que es buena, el 24,5% califica como normal y el 10,1% como regular.

Las tablas muestran que la relación FT-paciente se refleja en el componente emocional, hecho que destaca que el campo de acción del profesional abarca más que solo el componente físico. Al respecto,

Pinzón y Moreno, 2020 sostienen que los resultados de la FT no se reducen a la atención de la salud física; es así que, una revisión narrativa realizada para analizar el efecto neural del ejercicio para promover la plasticidad cerebral en el envejecimiento, demostró que los efectos por medio de protocolos de ejercicio con duración, intensidad y frecuencia establecidos, daba resultados clínicamente significativos. El estudio pudo concluir que el fisioterapeuta, aplicando protocolos de ejercicio, puede promover cambios positivos en la función cerebral, con efectos positivos en situaciones de ansiedad, estrés y depresión, lo cual se traducen en la mejoría del desempeño físico, psicológico y funcional de los AM.

Rockwood K. & Middleton L. (2007), afirman que, si bien algunos individuos envejecen "exitosamente", es decir muchas de sus funciones cognitivas permanecen igual que en su juventud, la mayoría sufre la disminución de algunas esferas cognitivas y están propensos a situaciones de estrés emocional. Otro aspecto que se debe destacar en la atención profesional en salud, en su relación con los AM, es la empatía, entendida como la capacidad de atender las emociones, preocupaciones y experiencias de los pacientes, mejorando la autoestima la que converge en una mejora de los procesos mentales.

Al respecto, Cuadros-Rivera 2019, afirma que no es suficiente una atención integral si en la misma no está presente la actitud empática del profesional; dicho de otro modo, como la capacidad de comprender las experiencias y perspectivas del paciente, quien en su día a día convergen la desesperanza y la ansiedad debido a las preocupaciones propias de la edad, por lo que es imprescindible un trato humano. Al respecto, Bocajá, (2018) afirma que las personas asocian las enfermedades mentales con psicólogos, psiquiatras o enfermeros y pocas veces reconocen que los fisioterapeutas cumplen un papel fundamental en la prevención, el cuidado y el tratamiento de estas. El profesional, específicamente en casos de condiciones de salud emocional, se enfoca en el manejo del cuerpo, de la conciencia de corporalidad y del ejercicio físico que ayuda en la prevención de la depresión y en el desarrollo de problemas mentales, sosteniendo que los pacientes tienen menos probabilidad de abandonar el ejercicio cuando este es supervisado por un fisioterapeuta.

El decremento de los procesos mentales durante el envejecimiento es una situación que la sociedad vive como una gran amenaza para vivir de manera saludable. Muchas personas de la tercera edad, mencionan que la pérdida de memoria es su más grande angustia, en comparación de un dolor prolongado. (Santacruz, 2012, como se citó en Ramírez, 2018).

La OMS (2023) afirma que, a lo largo de la vida son muchos los factores sociales, psíquicos y biológicos que determinan la salud mental de las personas. Además de las causas generales de tensión con que se enfrenta toda persona; muchos AM se ven privados de la capacidad de vivir independientemente por dificultades de movilidad, dolor crónico, fragilidad u otros problemas mentales o físicos, de modo que necesitan asistencia a largo plazo. Además, entre los ancianos es más frecuente sufrir experiencias como el dolor por la muerte de un ser querido, un descenso del nivel socioeconómico como consecuencia de la jubilación o la discapacidad. Todos estos factores pueden ocasionarles aislamiento, pérdida de la independencia, soledad y angustia.

Márquez (1995) sostiene asevera que, diversos estudios muestran los efectos beneficios de la actividad física en el aumento de la confianza, sensación de bienestar y mejora del funcionamiento intelectual, efectos de gran interés debido a que en el tratamiento de los trastornos psicológicos como la depresión, el estrés o la ansiedad, la actividad física es un excelente complemento de otras medidas terapéuticas. La autora afirma que la práctica habitual de la actividad física, es un medio de prevención de alteraciones mentales, debido a que la persona es menos susceptible a los factores desencadenantes.

Los resultados encontrados en estudios con AM, han mostrado una relación positiva entre la práctica de ejercicio físico, la mejora de la autoestima y estados emocionales positivos, que aumentan el bienestar psicológico del individuo, reduciendo la ansiedad o el estrés y mejorando el funcionamiento cognitivo (Etnier, Salazar, Landers, Petruzzello, Han y Nowell, 1997, citados por Gracia y Marcó, 2000).

En la implementación y aplicación de diversas estrategias o técnicas de rehabilitación física, se ha demostrado que el ejercicio terapéutico disminuye síntomas físicos y psíquicos, evitando el rápido deterioro funcional de los pacientes AM. Los fisioterapeutas han demostrado tener amplio conocimiento en todo lo relacionado al movimiento corporal humano y sus afecciones, perfilándolos como profesionales clave en la participación en un equipo multidisciplinar encargado de mejorar o mantener la salud mental de los individuos. (Ante-Chaves, K., Choperena-Ramírez, J. Cardona-Agudelo C. y Salazar-Villegas, A., 2016)

Una búsqueda bibliográfica de artículos que describen el rol que desempeña el fisioterapeuta dentro de un equipo multidisciplinar en el proceso de rehabilitación de personas con alteraciones en su salud emocional realizado en Colombia, encontró que en el 96% de los artículos se demostró un efecto positivo del ejercicio físico ante la salud mental y solo el 4% no encontró beneficios estadísticamente significativos. El estudio concluye que el papel del fisioterapeuta en la conformación de un equipo

multidisciplinar es fundamental, ya que está demostrado que contribuye en la mejoría de la dimensión física, cognitiva y emocional, por del ejercicio físico, la técnica de conciencia corporal, ejercicios de respiración, yoga, entrenamiento físico, la danza terapéutica, entre otros, haciendo grandes aportes a una mejor percepción de la calidad de vida de las personas con alteración mental y de los individuos que los rodean. (Ante-Chaves, et al. 2016).

Catalán (2019) afirma que, el fisioterapeuta conoce las preocupaciones del paciente y trabaja en conjunto para desarrollar un programa que se ajuste a sus necesidades, lo motive y permita adaptar las estrategias según el progreso, sosteniendo que las personas con enfermedades crónicas no transmisibles propias de los adultos mayores, tienden a sufrir episodios de depresión. Allí, el ejercicio se vuelve una ayuda para combatir esta condición, ayudando en la prevención de la depresión o el desarrollo de problemas mentales, ya que tiene un efecto antidepresivo; las personas que sufren depresión o esquizofrenia tienen menos probabilidad de abandonar el ejercicio cuando este es supervisado por un fisioterapeuta y mejora la calidad de vida y la autoestima, indica la World Confederation for Physical Therapy, 2018.

En Bolivia, el actuar del fisioterapeuta casi siempre está enfocado a la recuperación de la condición física, por eso que su intervención en el ámbito de la salud ha estado centrada en este campo, dejando a un lado la atención integral a través de un enfoque biopsicosocial. Al respecto, Cuadros-Rivera (2022) sostiene que, al ser el envejecimiento el resultado de una compleja asociación de interacciones y modificaciones biológicas, psicológicas y socio ambientales, resulta prioritaria la implementación de un enfoque psicosocial para que los constructos social y psicológico se potencien mutuamente, permitiendo al adulto mayor afrontar el envejecimiento con mayores recursos de adaptación ante los menoscabos que les afectan.

La relación entre la **psicología y la fisioterapia** es cada vez más estrecha y más valorada en el ámbito de la salud debido a que es cada vez más frecuente encontrar pacientes con problemas de salud que presentan síntomas físicos y emocionales vinculados. Ambas disciplinas, comparten la visión de que la persona es un ser complejo e integral, donde la salud no solo implica la ausencia de enfermedad física, sino también un estado emocional y mental óptimo.

Por antedicho, el fisioterapeuta debe ser capaz de identificar y tratar no solo los aspectos físicos del problema, también los aspectos psicológicos que puedan estar influyendo en la evolución del cuadro clínico; por lo que, el profesional puede aportar con herramientas y estrategias para el manejo de la salud física, la ansiedad, el estrés y la depresión, lo que puede mejorar significativamente el proceso de recuperación del paciente.

**Indicador educativo: Percepciones de los AM sobre la importancia del rol del FT en la educación en salud.**

<b>Tabla 7. ¿El FT facilita información de cómo mantenerse saludable?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje%</b>
Regular	11	6,5
Normal	35	20,9
Buena	65	38,9
Muy buena	56	33,5
TOTAL	167	100%
<b>Tabla N° 8. ¿El FT? brinda información sobre otras alternativas de tratamiento?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Regular	12	7,2
Normal	42	25,1
Buena	63	37,7
Muy buena	50	29,9
TOTAL	167	100%
<b>Tabla N°9. ¿El FT brinda información acerca de la patología que afecta al paciente?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Regular	13	7,8
Normal	44	26,3
Buena	44	26,3
Muy buena	66	39,5
TOTAL	167	100%

La tabla 7 describe la intervención del FT en la educación para la salud, correspondiendo al 33,5% a los que consideran que es muy buena, el 38,9% opina que es buena, el 20,9% indica que es normal y el 6,5% sostiene que es regular. La tabla 8 se refiere a la información sobre otras alternativas de tratamiento: el 29,9% indica que es muy buena, el 37,7% indica que es buena, 25,1% indica que es normal y el 7,2% refiere que es regular. La tabla 9 representa la información que brinda el FT sobre la patología que adolece el adulto mayor. El 39,5% indica que es muy buena, el 26,3% dice que es buena, el 26,3% indica que es normal y el 7,8% refiere que es regular.

Las tablas 7, 8 y 9 muestran la función del FT en la educación para la salud. El estudio encontró como hecho favorable que la mayoría de los encuestados consideren la función educativa -que cumple el fisioterapeuta- como muy buena y buena, en relación a los indicadores: patología que adolece el AM, alternativas de tratamiento y medios para la conservación de la salud.

Históricamente, la Fisioterapia se centró sobre todo en el tratamiento y la rehabilitación de pacientes con alteraciones motoras. Sin embargo, el nuevo escenario demográfico y epidemiológico, las transformaciones de los sistemas de salud, los abordajes integrales y de promoción de la salud demandan reconfiguraciones epistémicas con el propósito de hacer que la experticia y la práctica de la profesión estén más contextualizadas en las necesidades de la población, mostrando la necesidad de un cambio de paradigma para incorporar la práctica enfocada en la salud, en vez de un enfoque en la discapacidad. (Bispo, 2021).

Hernández-Sánchez, Lozano-García y Murillo-Varela (2016), sostienen que el rol del fisioterapeuta en el marco de la salud pública actual ha estado enfocado hacia diversos campos donde solo prima su intervención clínica; no obstante, se observa una evolución conceptual que trasciende de lo biológico hacia enfoques sociales, interdisciplinarios y complejos.

La práctica educativa por parte de los profesionales de la salud, ha representado un reto debido a los múltiples factores que acarrea el compromiso de intervenir el comportamiento de las personas. Corresponde resaltar que, en la FT la relación profesional- paciente es de mayor intimidad y de largo plazo debido a que las sesiones, además de ser diarias, son prolongadas que converge en una relación más íntima y cercana. La OMS (2021) afirma que, no solo se trata de aumentar el conocimiento

sobre el comportamiento de salud personal, sino que por tratarse de AM conlleva características personalógicas propias, de esta etapa del ciclo vital.

Si bien, en las intervenciones del FT se evidencia predominio del modelo epidemiológico, la FT es una profesión que, aunque surgió con un enfoque netamente rehabilitador, se ha preocupado por ampliar sus campos de ejercicio profesional logrando participar en acciones de salud pública, aunque esta participación es aún incipiente por cuanto no logra todavía reflejarse en la práctica de una manera contundente. (Hernández-Sánchez J, Lozano-García J, Murillo-Varela YA. ,2016).

En los últimos años, dicho rol está enfrentando retos importantes a raíz de las nuevas estrategias y modelos de atención que han surgido, producto de las necesidades de salud de las personas. Es así, que la problemática de salud pública atraviesa un momento muy delicado, enfrenta el aumento de las enfermedades crónicas no transmisibles resultado de la transición demográfica que vive gran parte de la humanidad, la que se acompaña por la transición epidemiológica, pasando de una alta prevalencia de enfermedades infecciosas a una alta incidencia de enfermedades crónicas degenerativas como el cáncer, las enfermedades cardíacas, respiratorias y la diabetes; en ese contexto, la fisioterapia tiene aportes importantes que realizar en la educación en salud.

Algunos de estos espacios son los relacionados con los factores medioambientales, los estilos de vida, los riesgos laborales y el acceso a los servicios de salud, escenarios donde la educación, bajo la responsabilidad del fisioterapeuta, es de alta trascendencia. **Conclusiones.**

El nuevo escenario demográfico y epidemiológico actual, exige al fisioterapeuta incorporar la práctica enfocada en la salud integral, en vez de un enfoque dirigido a la discapacidad, lo que demanda nuevas responsabilidades y amplía los escenarios de su práctica profesional.

Es el profesional FT como parte del equipo de salud, el que debe contribuir al fomento de una vida activa, a través de la planificación y supervisión en la práctica de ejercicios físicos, dirigidos a mejorar la fuerza, la flexibilidad de las articulaciones, la coordinación en los movimientos permitiendo la independencia en el desarrollo de sus actividades cotidianas, que repercuta favorablemente en su calidad de vida.

De la misma manera que la evidencia muestra los resultados de la actividad física a nivel corporal, la intervención del FT se trasciende a otras áreas como es la salud mental, debido a que las personas con enfermedades crónicas no trasmisibles tienden a sufrir episodios de depresión y angustia, donde el ejercicio se constituye en una ayuda para combatir esa condición.

La intervención del FT va más allá de la parte asistencial al ser un profesional que, en la atención en salud, resalta el trato y acompañamiento cercano con el paciente, lo que favorece el aprendizaje de comportamientos que protegen y fomentan su salud, la elección de alternativas de tratamiento a seguir y acciones dirigidas a la prevención de conductas que ponen en riesgo la salud en general.

Es necesario definir los lineamientos para la conformación de un equipo multidisciplinar con participación del FT, logrando brindar a los pacientes y a sus familias un tratamiento integral y una convivencia más sana, reflejada en una calidad de vida óptima.

## Referencia Bibliográfica

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-TR)*. 4 ed. Text revisión. Washington, D. C.
- Ante-Chaves, K., Choperena-Ramírez, J. Cardona-Agudelo C. y Salazar-Villegas, A. (2016). Rol del Fisioterapeuta en equipo multidisciplinar de salud mental. *Redices*. <https://repository.ces.edu.co/handle/10946/2201>
- Aranda, Roberto. (2018). Actividad física y calidad de vida en el adulto mayor. Una revisión narrativa. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 17(5), 813-825. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-519X2018000500813&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2018000500813&lng=es&tlng=es).
- Aranibar, P. (2011). *Acercamiento conceptual a la situación del adulto mayor*. Comisión económica para América Latina y el Caribe. CEPAL.
- Arrizarrabal, A. (2020). Efectividad de un programa de fisioterapia multimodal en la capacidad funcional y emocional de adultos mayores con discapacidad intelectual severa. *Rev. de investigaciones en actividades acuáticas*. 4 (7). DOI: <https://doi.org/10.21134/riaa.v4i7.1836>
- Bispo, J. (2021). La fisioterapia en los sistemas de salud: marco teórico y fundamentos para una práctica integral. *Salud Colectiva*, 17. <https://doi.org/10.18294/sc.2021.3709>
- Bojacá, A. (2018). La ayuda de la Fisioterapia en la salud mental. Universidad La Sabana. Colombia. <https://www.unisabana.edu.co/nosotros/noticias-institucionales/detalle-noticias-institucionales/noticia/como-ayuda-un-fisioterapeuta-a-mejorar-la-salud-mental-1/>
- Cardona, D. y Agudelo H. (2006). La Flor de la vida. Pensemos en el adulto. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*. 24 (2), 277-285.
- Castro-Jiménez L. y Galvis-Fajardo. (2018). Efecto de la actividad física sobre el deterioro cognitivo y la demencia. *Rev Cubana Salud Pública*, 44 (3).
- Catalán Matamoros, D. (2019). Fisioterapia en salud mental: antecedentes históricos. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 18(2), 162-180. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v18.n2.2019.394>
- Claros, V., Quintero M., y Herazo, Y. (2012). Efectos del ejercicio físico en la condición física funcional y la estabilidad en adultos mayores. *Hacia la Promoción de la Salud*, 17(2), 79-90. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75772012000200006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772012000200006&lng=en&tlng=es).
- Cuadros-Rivera, V. (2019). Empatía con la diversidad funcional en la formación de estudiantes de Kinesiología y Fisioterapia. En Ramírez, I. y de la Cruz, S. *Infancias: Cuerpo, discapacidad y violencia*. (pp 161-171). Sucre, Bolivia. Gaviota del Sur
- Cuadros-Rivera, V. (2022). La atención del adulto mayor desde un enfoque psicosocial: aproximaciones al programa de atención al adulto mayor del municipio de Sucre durante la gestión 2019. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*. 20(25), 37- 54. <https://doi.org/10.56469/rcti.vol20n25>
- Cuadros-Rivera, V. (2023). *Políticas públicas de salud y la calidad de vida del adulto mayor*. [Tesis para optar el grado de doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas]. Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Estado Plurinacional de Bolivia. Instituto Nacional de Estadística (INE,2017). Población adulta mayor boliviana tiende a incrementarse en los próximos años.
- Flores, M. (2019). *Programa de Fisioterapia y ejercicio terapéutico individual en adultos mayores del DIF Torreón*. [Tesis para optar el título de Maestría en actividad física y deporte con orientación en el adulto mayor]. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fuertes, J. (2023). Actividad física y calidad de vida en el adulto mayor: revisión sistemática. *GADE: Revista Científica*.
- Gómez Montes JF. (2002). *Valoración Integral de la Salud del Anciano*. Editorial Manizales: Artes Gráficas Tizan.
- Gracia, M. y Marcó, M. (2000). Efectos psicológicos de la actividad física en personas mayores. *Psicothema*, 12(2), 285-292.
- Hernández-Sánchez J, Lozano-García J, Murillo-Varela YA. (2016). Experiencias de educación para la salud en fisioterapia. *Rev Univ. Salud*;18(3):576-585. DOI: <http://dx.doi.org/10.22267/rus.161803.63>
- Landinez, N., Contreras K. y Castro, A. (2022). Proceso de envejecimiento, ejercicio y Fisioterapia. *Revista Cubana de Salud Pública*; 38(4): 562-580
- Meléndez I, Camero Y, Álvarez A y Casillas L. (2018). La actividad física como estrategia para la promoción de la salud en el adulto mayor. *Enferm Inv*, 3(1), 32-37.

- Márquez S. (1995). Beneficios psicológicos de la actividad física. *Rev. de Psicol. Gral y Aplic*, 48 (1), 185-206.
- Moreno, A. (2005). Incidencia de la Actividad Física en el adulto mayor. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 5 (19), 222-237 Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista20/artvejez16.htm> Organización de Naciones Unidas. (2023). Una población que envejece exige más pensiones y salud. <https://news.un.org/es/story/2023/01/1517857#:~:text=>
- Organización mundial de la Salud. 52° Asamblea Mundial de la Salud. (1999). Envejecimiento Activo. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/84566/s7.pdf;jsessionid=4972F84FD632BAF73D354CB9889A3BF0?sequence=1>
- Organización mundial de la Salud. (2015) *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873\\_spa.pdf;jsessionid=F7CA6AE0958880258BA14BADFC55CFED?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf;jsessionid=F7CA6AE0958880258BA14BADFC55CFED?sequence=1)
- Organización Mundial de la salud. (2023). *La salud mental y los adultos mayores*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/la-salud-mental-y-los-adultos-mayores>
- Owen N, Bauman A. (2002) The descriptive epidemiology of a sedentary lifestyle in adult Australians. *Internat J Epidemiol*;21:305-10.
- Paredes, J. (2023). Actividad física y calidad de vida en el adulto mayor. *Gade*, 3 (1), 55-71
- Pinzón, I. y Moreno, J. (2020). Envejecimiento neural, plasticidad cerebral y ejercicio: Avances desde la óptica de Fisioterapia. *Revistas UM*. 20 (1). DOI: <https://doi.org/10.30554/archmed.20.1.3459.2020>
- Quispe, F. (2021). *Intervención temprana de la fisioterapia en adultos mayores hospitalizados con síndrome de desajuste físico: Revisión Sistemática*. [Tesis para optar el título de Licenciado en Kinesiología]. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Ramírez, L., (2018): "El fisioterapeuta, un promotor de la vida activa en el adulto mayor", *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (2018). <http://www.eumed.net/rev/caribe/2018/04/fisioterapeuta-adulto-mayor.html>
- Rockwood K & Middleton L. (Edits). (2007). Physical activity and the maintenance of cognitive Function. *Alzheimer's Dementia*. Edit.
- Schuit A. (2006). Physical activity, body composition and healthy ageing exercise, composition corporelle et vieillissement. *Sports*, 21, 209-2013.
- Surbervier, L. (2017). Empleo del ejercicio en la fisioterapia como tratamiento de la osteoartritis de rodilla en adultos mayores. *Anales médicos*, 62, (1); 44-53.
- Urzua A. y Caqueo-Urizar A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*. 30 (1), 61-71. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v30n1/art06.pdf>
- Vidarte, J., Quintero, M. y Herazo, Y. (2012). Efectos del ejercicio físico en la condición física funcional y la estabilidad en adultos mayores. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, vol. 17 (2) pp. 79-90.
- Vinaccia S., Orozco, L. (2005). Aspectos psicosociales asociados con la calidad de vida de personas con enfermedades crónicas. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1 (2), pp. 125-137 Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia.
- World Health Organization. (2012). Health education: Theoretical concepts, effective strategies and core competencies: a foundation document to guide capacity development of health educators. Regional Office For The Eastern Mediterranean; 2012.

# Aproximaciones al pluralismo jurídico en bolivia

## Approaches to legal pluralism in bolivia

Gastón Clint Corrales Dorado

### Resumen

Cuando se habla de pluralismos jurídico, se ingresa en un tema que analiza los antecedentes históricos en el continente americano desde la época precolonial, puesto que el Imperio Incaico se caracterizó por la diversidad cultural de los pueblos que fueron sojuzgados; empero, existieron regiones que mantuvieron intactas algunas formas de administrar su justicia que al presente se conservan en los usos y costumbres de las culturas bolivianas. Durante la colonia, ocurrió una imposición normativa; sin embargo, no llegó a ser ejecutada para todos; de la misma manera, cuando se logró la independencia boliviana, la emisión de la Constitución Política del Estado y las leyes que se fueron introduciendo, no llegaron a abarcar la aplicación del orden normativo en todo el territorio, dada la reducida cantidad de autoridades civiles, que no avanzaron a todos los poblados, en los que se han mantenido hasta hoy sus usos y costumbres que rigen hasta la fecha en la forma de resolver sus conflictos de justicia. Para una mejor aproximación, se incluyen algunas definiciones de pluralismo jurídico para tener una mayor comprensión de la postura de algunos autores; asimismo, se hace referencia a las orientaciones espontaneísta y estatista de este tema y la mención a su naturaleza jurídica; así como la exposición de algunos casos ocurridos en Bolivia y la comprensión que se les ha dado mediante algunas sentencias constitucionales emitidas.

### Palabras clave

Pluralismo Jurídico, Administración de Justicia, Justicia Indígena.

### Summary

When we talk about legal pluralisms, we enter into a topic that analyzes the historical background in the American continent since pre-colonial times, since the Inca Empire was characterized by the cultural diversity of the peoples that were subjugated; However, there were regions that kept intact some ways of administering their justice that are currently preserved in the uses and customs of Bolivian cultures. During the colony, a normative imposition occurred; However, it was not executed for everyone; In the same way, when Bolivian independence was achieved, the issuance of the Political Constitution of the State and the laws that were introduced did not cover the application of the regulatory order throughout the territory, given the small number of civil authorities, that they did not advance to all the towns, in which their uses and customs that govern to this day in the way of resolving their justice conflicts have been maintained to this day. For a better approximation, some definitions of legal pluralism are included to have a better understanding of the position of some authors; Likewise, reference is made to the spontaneist and statist orientations of this topic and mention of its legal nature; as well as the presentation of some cases that occurred in Bolivia and the understanding that has been given to them through some constitutional rulings issued.

### Keywords

Legal pluralism, Administration of Justice, Indigenous Justice.

## Introducción

El pluralismo jurídico es objeto de varios criterios al considerarse como una realidad vigente desde hace mucho tiempo; sin embargo, también se lo entiende como una simple forma de pretender reducir el valor de la justicia ordinaria; además de ser un argumento que apoya el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas originarios campesinos. Por ello, es importante hacer algunas precisiones sobre un tema que si bien está en boga; su origen y aplicación no son recientes, dado que la coexistencia de sistemas jurídicos viene desde la antigüedad.

El presente artículo tiene como objetivo sistematizar elementos históricos, conceptuales y de jurisprudencia sobre algunas experiencias sobre pluralismo jurídico en el contexto boliviano que permita una aproximación a la complejidad de este tema y sus alcances en su antecedente y devenir contextual, por lo que se utilizaron los métodos analítico e interpretativo en el abordaje del pluralismo jurídico a partir de la revisión de fuentes documentales y normativas que posibilitaron el presente esbozo.

## Desarrollo y discusión

### Breves antecedentes históricos del pluralismo jurídico

En la Edad Antigua ya existían registros de fenómenos de pluralismo jurídico, pues no todas las personas se encontraban sujetas al mismo tipo de normas dentro de un ámbito territorial determinado; al aplicar diferentes reglas según el tipo de persona, ya sea por preferencias emergentes del estrato social o nivel económico o por criterios de conveniencia o inclinación religiosa. Asimismo, se tienen reconocidas las “polémicas entre Sócrates y los sofistas, representantes éstos últimos de los mercaderes que eran marginados y despreciados por los terratenientes, propietarios de esclavos” (Derpic, 2009: 23). Es decir, ante una discriminación introducida para las personas dada su condición, se establecía también la existencia de diferentes formas de sistemas, como necesidad para restaurar la armonía requerida en esa sociedad.

Durante la Edad Media, se reconoce la coexistencia de varios ordenamientos jurídicos que otorgaron diferentes alcances de aplicabilidad según quien asumía el caso. De ese modo, surgió el derecho canónico, el derecho feudal, el derecho romano y la escuela clásica llamada también cristiana del derecho natural, las cuales contenían normativas que no estandarizaron a todos por igual.

Haciendo un viraje de lo acontecido en el continente americano, en la época precolonial, antes de la migración europea en 1492, ya se tenía un sistema de convivencia multicultural; así para el caso boliviano, la presencia de diferentes culturas como los saucos de Mizque en Cochabamba, los Chicha en Tarija, los Chaqui en Potosí, los Yampara en Chuquisaca, los Urus en Oruro llegaron a formar parte del Tiahuanaco, sin perder su propia identidad porque la forma de convivencia y las reglas jurídicas sobre las que se sustentaba su forma de vida, se encontraba fuertemente arraigada a sus costumbres. Así, ya en el Imperio Incaico, se establece una forma especial de juzgamiento para los miembros de la nobleza bajo tuición del Inca y, conforme lo tiene referido Juan Pereira, citado por Alba y Castro (s/f), los Apo Uatac se encargaban de hacer cumplir dichas sanciones. Para el resto de la población el juzgamiento lo realizaban los Hucha Camayoc y su ejecución estaba a cargo de los Uatac Camayoc. En su forma de administrar justicia se procedía a la imposición de una sanción según el hecho ocurrido sin la posibilidad de una revisión o análisis por otra autoridad para establecer si dicha decisión fue o no la correcta. Asimismo, “la acusación se hacía de oficio, es decir, la hacían las autoridades” (Sánchez P y Choque, 2009: 23). Estos aspectos denotan la organización y estructura de un sistema de administración de justicia que tenía una autoridad con esa facultad; estando encargada de ejercer el papel de la acción acusadora, tal como en la actualidad la tiene el Ministerio Público.

Por otra parte, el Incario no emerge de un solo pueblo; por el contrario, su base sociocultural estaba constituida por “diversas naciones con sus propias individualidades culturales, históricas, lingüísticas

o sea dentro de un sistema de multiculturalismo que era respetado por el Inca y que demuestra su enorme diferencia con la posición incluyente que infructuosamente desearon imponer los españoles, especialmente bajo la presión secante de la religión católica que seguía manteniendo un absolutismo secante, amparados en la inquisición y las excomuniones”, Juan Pereira, citado por Alba y Castro (s/f: 39).

Por ello, ya se va avizorando que muchos procedimientos que se aplicaban en la administración de justicia se fueron manteniendo a pesar de la incursión europea, dada en el ámbito geográfico que ocupaban el denominado Imperio Incaico, comprendiendo que no existían coincidencias en la forma de resolver conflictos en las comunidades y a pesar de los esfuerzos de imposición de su normativa, ella no llegó a materializarse en toda la región, lo cual ha seguido ocurriendo por siglos, tal como se observa hasta nuestros días.

Los colonizadores impusieron su forma de comprensión de justicia y sus propios favoritismos en desmedro de las poblaciones originarias del continente americano, evidenciándose la división en regiones que achicaron la extensión del Imperio Incaico y fueron generando otro tipo de estructura. Sin embargo, se mantuvo una coexistencia en la forma de solucionar problemáticas que se tenían en diferentes esferas del diario vivir de las personas.

Tal situación denota la pluralidad de sistemas jurídicos dentro del continente americano; y si bien, la normativa impuesta pretendió en su momento abarcar a todos los indígenas originarios campesinos, esto no logró concretarse a pesar del esfuerzo del conquistador; con todo, el avance en la administración de justicia fue adecuándose a las zonas en que se asumió un control con autoridades civiles ante la imposibilidad de abarcar a todos. De ese modo, los usos y costumbres de varias poblaciones no se dejaron influir con el que regía para ciudades y poblados en que el asentamiento de extranjeros y de su descendencia fue tomando fuerza cada vez más, con gobernantes que respondían a las preferencias de la Corona Española; posteriormente, llegaron a tener un rumbo distinto, ante las luchas que desembocaron en la independencia de los diferentes países donde subsistió las características propias de la administración de su justicia.

Actualmente, no se tiene unificación plena de las normas que rigen a toda la población en el extenso territorio; ello haciendo una relación de la gente que ha mantenido sus propios usos y costumbres en las diferentes culturas y naciones que subsisten en territorio boliviano. Empero, esa falta de unificación no responde a desacuerdos en la emisión de leyes que, por determinación constitucional rigen para todos porque, a pesar de estar legalmente introducidas, ellas no eran de conocimiento de todas las personas y tampoco se contaba con autoridades públicas para resguardar que sean la base que delinee el comportamiento de la gente en busca de mantener una convivencia armónica; así, se constata que no se ha tenido presencia real en todos los rincones del país; realidad que se ha ido repitiendo con las sucesivas reformas normativas y criterios reguladores que se generan a consecuencia de los cambios y necesidades que se llegan a identificar, así como las líneas y compromisos internacionales que justifican cambios legislativos; sin embargo, dada la extensión del territorio nacional, así como las arraigadas costumbres de muchos de los pueblos indígenas originarios campesinos, no se ha llegado a generar una imposición de la normativa que sí rige en las ciudades.

En algunas poblaciones alejadas de los centros urbanos de Bolivia se conservan formas particulares en la resolución de conflictos; lo que representa la coexistencia de distintos sistemas jurídicos. Esta caracterización, no sólo se refiere a la justicia boliviana, también hace referencia a las similitudes con otros países donde surgieron movimientos a favor de la libre determinación de los pueblos; a razón de ello, los guaraníes han mantenido sus tradiciones, lenguaje y forma de vida. De manera similar, se evidencian casos emblemáticos en Europa, tal como ocurre en los países nórdicos, con los lapones o saamis<sup>29</sup> los que están reconocidos como indígenas habitantes de Laponia, (norte de Noruega,

29 Se identifican como un pueblo con idioma, autoridades, vestimenta y costumbres propias; en el que sus miembros tienen un claro sentido de pertenencia; a pesar de ocupar el territorio que abarca el norte de los países nórdicos independientes; como si en esa región no existirían las fronteras que demarcan los territorios de dichos países, al dedicarse principalmente al pastoreo de renos.

Suecia Finlandia, la península de Kola y Rusia) y el pueblo nómada más tradicional y antiguo del norte europeo, tienen un claro sentido de pertenencia a pesar de ocupar el territorio que abarca el norte de países nórdicos independientes.

En 1992, con motivo de la conmemoración de los 500 años de la llegada de los colonizadores al continente americano, surgieron pronunciamientos sobre las consecuencias de la invasión para los pueblos indígenas, así como un reconocimiento a la labor sacrificada en busca de la armonía y paz social de líderes originarios como la guatemalteca Rigoberta Menchú, que recibió el Premio Nobel de la Paz. En ese mismo contexto, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014), reconoció la autonomía de los pueblos indígenas y tribales mediante el Convenio 169; reconocimiento que implica también el sistema de justicia de pueblos indígenas originarios campesinos que ha subsistido de forma paralela a la administración de justicia establecida por los gobiernos centrales. Sin embargo, la emisión de normas escritas, se ha limitado a legislar solo para una parte de la población, sin que haya logrado abarcar a todos los habitantes, en especial los que se encuentran en comunidades alejadas de las ciudades y poblaciones con autoridades públicas; evidenciándose por ello, que existen lugares en los cuales se ha mantenido la justicia comunitaria y con plena legitimidad en su aplicación; sin que se haya tenido en ellas cambios emergentes de la normativa legal escriturada dispuesta por el Órgano Legislativo.

Por lo cual, es razonable comprender que en el pluralismo jurídico: “se relacionan diferentes culturas judiciales, aparentemente opuestas que deben sobrevivir complementándose mutuamente y desarrollándose conjuntamente” (Flores, P. 2012: 16), por cuanto no se pretende la imposición de un sistema sobre el otro. Más bien, se ha evidenciado que en el transcurso del tiempo los sistemas de administración de justicia han existido conforme a sus propias costumbres y necesidades y aunque el propósito inicial del sistema de justicia ordinaria fue lograr su aplicación a todos los pueblos, es evidente que esta labor no se concretó del todo, pues a pesar del avance en muchos asentamientos municipales donde la justicia ordinaria tiene plena vigencia, no ha conseguido imponerse sobre usos y costumbres en la forma de resolución de conflictos.

Si bien la justicia comunitaria no estaba legalmente establecida hasta enero de 2009, desde la promulgación de la Constitución Política del Estado (7 de febrero de 2009) y de varias leyes nacionales; su existencia ha sido reconocida oficialmente por el Estado; no obstante, se tiene que precisar que ella data de tiempos pretéritos a la independencia de Bolivia, ocurrida el 6 de agosto de 1825. Así, se tienen poblaciones en las que rige la -hoy llamada- justicia indígena originaria campesina, que no reconoce la justicia ordinaria y la considera como un sistema con demasiados formalismos, procedimientos muy largos y generadores de dilación. Empero, más allá de pretender la imposición de una de las justicias sobre la otra, se evidencia la importancia de evitar duplicidad de funciones cuando una de las justicias ya ha asumido conocimiento de los hechos que afectan un derecho o garantía. Además, es necesario entender a cabalidad la necesidad de cooperación entre ambas justicias, un elemento destinado a fortalecer las relaciones recíprocas y engranar sus vínculos bajo un mismo fin: dar solución justa a los conflictos que se presentan.

### **Algunas Definiciones sobre Pluralismo Jurídico**

Para Norberto Bobbio, citado por Alba y Castro (s/f: 29-39), el pluralismo jurídico cuenta con dos fases: la primera, referida al “nacimiento y desarrollo del historicismo jurídico... que afirma que los derechos emanan directa o indirectamente de la conciencia popular. Existe no solo uno sino muchos ordenamientos nacionales, porque existen muchas naciones que tienden a desarrollar cada una un ordenamiento estatal propio”. La segunda fase, establece que donde existe un grupo social organizado también hay un sistema jurídico propio; sin embargo, no sólo se refiere a contar con una legislación dispuesta para una comunidad con gran cantidad de miembros, sino también aquellas que se encuentran dispersas y se caracterizan por tener pocos miembros empero con reglas internas que regulan su forma de vida; sin que ello necesariamente se encuentre codificado.

Por otra parte, se tiene referido que en los componentes de una solución jurídica, existen tres tipos de relaciones: las de exclusión total, las de inclusión total y las exclusión e inclusión parcial, sobre el particular “Están en primer lugar las relaciones de exclusión total, en las que los ámbitos de validez de los ordenamientos están delimitados de modo tal que no se sobreponen los unos con los otros (por ej. Estado e Iglesia)... seguidamente las relaciones de inclusión total, en que uno de los dos ordenamientos tiene un ámbito de validez comprendido totalmente en el otro (Estado Federal). Finalmente, están las relaciones de exclusión parcial e inclusión parcial, en las que dos ordenamientos tienen una parte en común y una parte diferenciada (asociaciones autorreguladas)”. (Pérez, 2008: 228).

Según Sánchez Castañeda, citado por Alba y Castro (s/f: 30) “la noción de pluralismo jurídico puede considerar la hipótesis de una heterogeneidad de sistemas jurídicos conviviendo en un mismo ámbito espacial y temporal de validez” asimismo, sostiene que se trata de la coexistencia de diversos sistemas jurídicos; es decir un pluralismo de sistema, empero no debiendo confundirse con pluralidad de normas o mecanismos.

Por ello, la visión pluralista del derecho consciente la existencia de una pluralidad de sistemas jurídicos de diferentes tipos, ya sea la establecida para el Estado por medio de servidores públicos que se encargan de la administración de justicia según la codificación nacional o que su procedencia responda a la legislación internacional; incluso, aquellas normas previstas para un determinado grupo de personas en un área y/o región local, sin ser de carácter Estatal; sino más bien infra-estatal.

### **Orientaciones del Pluralismo Jurídico**

La Orientación Espontaneista, donde “el derecho puede crearse fuera del Estado o del espacio creado y dominado por el Estado. Se trata de la creación de reglas que serán igual de efectivas que aquellas de una sociedad dada dentro de un Estado determinado, reglas que muy bien podrían guardar una independencia en relación con el derecho estatal”. Alba, O. y Castro, S. (Co) (s/f: 31). Es decir, no se trata de una negación de la normativa estatal; sino de la convivencia en sociedad, donde se generan reglas sobre la conducta del ser humano sin que se encuentren reconocidas como parte del ordenamiento jurídico nacional, tal como ocurre con los denominados pueblos indígena originario campesinos, en cuyos territorios no se tienen autoridades políticas, menos judiciales ni fiscales, dada la lejanía o reducido número de miembros que las componen; empero, el derecho comunitario regula su convivencia y actividades propias que buscan mantener su vida en armonía, y se constituyen en la fuente de las reglas que imperan para esa población.

La Orientación Estatista, siguiendo la cita de Alba, O. y Castro, S. (Co), considera la existencia de fenómenos jurídicos de forma autónoma emergente de la conducta desarrollada por el ser humano, en determinados lugares dentro del mismo Estado y ante la carencia de una regulación eficaz y eficiente del derecho positivo estatal; es decir, genera la subsistencia de un sistema que coexiste en dichos territorios o lugares sin que se constituya en una negación del ordenamiento jurídico vigente y por ello aplicable a nivel nacional.

### **Posiciones del Pluralismo Jurídico**

No en todas las sociedades los sistemas de administración de justicia tienen una misma interpretación sobre la relevancia de ciertos hechos; por lo cual su resultado puede ser diverso, tal como ocurre con la interpretación que se realiza al momento de administrar justicia; es decir, no siempre existe uniformidad entre la justicia ordinaria y la indígena originaria campesina. Se debe reconocer en criterio de Juan Mejía “la coexistencia de varios sistemas jurídicos dentro de un mismo espacio territorial; es decir en otros términos significa la coexistencia de varios sistemas normativos, estén o no reconocidos legalmente dentro del Estado o ámbito espacial en el que existan Alba y Castro (s/f:132).

Por otro lado, para Celima Torrico, citado por Martínez. M. (2010: 141), el pluralismo jurídico ha tenido una presencia vigente porque los pueblos indígenas lo han practicado; a la par también han sucedido

prácticas que no han respetado los derechos de los pueblos indígenas sin asumir un pluralismo jurídico que plantea la igualdad de jerarquía.

En el ordenamiento jurídico boliviano está reconocida la coexistencia de dos o más sistemas jurídicos; primero la denominada justicia ordinaria, regida de acuerdo a la estructura judicial mediante el reconocimiento de autoridades con jurisdicción y competencia no sólo en capitales de departamento, sino también en provincias en las llamadas casas judiciales que se encuentran enlazadas con otras instituciones reconocidas dentro del aparato estatal como la Fiscalía, la Policía, las Defensorías de la Niñez y Adolescencia, los Defensores Públicos, etc. Por otro lado, la administración de justicia en los pueblos indígenas originario campesinos responde a sus usos y costumbres, que se van transmitiendo de generación en generación. Esta justicia es ejercida por sus autoridades y no así de aquellas que son designadas por el Estado. Son estas mismas autoridades las que aplican sus propias reglas y costumbres para mantener un equilibrio adecuado, y según las circunstancias, pueden ajustarlas para reencausar situaciones y conductas destinadas a evitar inestabilidad ante la presencia de nuevos hechos que son reñidos con su propia forma de vida.

### **Naturaleza Jurídica del Pluralismo Jurídico**

Se considera que “en un mismo tiempo y espacio pueden coexistir varios sistemas jurídicos y que no existe necesariamente una identidad entre Estado y Derecho” (Pérez, A. 2008: 227); además, el pluralismo jurídico doctrinalmente está en oposición al monismo jurídico entendido como un sistema único y universal, siendo en consecuencia la normatividad parte de la esfera del derecho estatal, por lo cual toda otra regulación no puede ser considerada como parte del derecho. Por otro lado, resulta interesante que “antropólogos como Laura Nader (1963), reconociendo las contribuciones de Mauss (1950) y de Malinowski (1959) propusieron –que– dentro de una determinada sociedad estatal podían funcionar múltiples sistemas del derecho” (Molina, 1999: 28). Asimismo, en 1868, Otto Van Gierke mencionó la existencia de prácticas jurídicas en subgrupos o asociaciones. Por su parte, en 1973 el Alemán Ehrlich refirió “el comportamiento de la gente no estaba regido por las leyes del Estado, sino principalmente por los ordenamientos internos de los subgrupos o lo que denominó el derecho vivo... refiriéndose a la autodeterminación comunitaria” (Molina, 1999: pp. 28-29); si bien se le criticó que su perspectiva no permitía diferenciar el campo jurídico de otras áreas, motivó que se abra una compuerta de notorio desafío a los conceptos coloniales del sistema jurídico.

*Han sido los antropólogos antes que los abogados, quienes han descubierto para la sociedad nacional y la academia a la Justicia Indígena; y algunos la han encontrado hasta ejemplificadora y una alternativa a la corrupción del sistema judicial, así Fernando García... inserta la opinión de un comunero entrevistado que dijo: la sanción no es tanto castigar sino más bien corregir... es decir si un árbol está creciendo torcido, lo enderezamos para que siga recto; es decir que la gente no vuelva a robar, y se dediquen a trabajar para vivir en armonía” (Serrano, V. 2002: 74-75)*

De acuerdo con lo manifestado por Serrano, este es un aspecto que en el ámbito penal coincide con la previsión de resocialización y reinserción a la sociedad de quien ha sido sancionado por un delito penal. Conforme refiere Edgar Ardilla Amaya, el pluralismo jurídico designa formas de regulación social paralelas que, en muchos casos, compiten o inhiben la aspiración de monopolio estatal del Derecho. “Ello es evidente en lo que tiene que ver con comunidades tradicionales (como varios pueblos indígenas) en las que se establecen normas propias de comportamiento” (Derpic, 2009: 20), normas que permiten administrar la justicia al interior de las comunidades.

El pluralismo jurídico no es consecuencia de una realidad que se haya generado en la actualidad debido al reconocimiento otorgado a los pueblos indígenas con instrumentos internacionales como el Convenio 107 de la OIT (que luego fue ajustado con el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y

Tribales en Países Independientes)<sup>30</sup> o la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 13 de septiembre de 2007 (Comisión de Derechos Humanos, 2008: 61), se tiene establecido “Los pueblos indígenas tienen derecho a promover, desarrollar y mantener sus estructuras institucionales y sus propias costumbres, espiritualidad, tradiciones, procedimientos, prácticas y cuando existan, costumbres o sistemas jurídicos, de conformidad con las normas internacionales de derechos humanos”.

Por otra parte, a nivel nacional, diversas resoluciones y normativas reconocen y dan valor al pluralismo jurídico; tal como ocurre con la propia Constitución Política del Estado y la Ley de Deslinde Jurisdiccional, la Ley Orgánica del Ministerio Público, el Código de Procedimiento Penal, entre otras normas nacionales emitidas por el legislador, así como distintas regulaciones que han respondido, no solo a un reconocimiento del pluralismo, sino a la búsqueda de la introducción de parámetros que permitan su permanencia, tal como hasta ahora se realiza, sin que para ello se dependa de codificación o ley escrita alguna.

Cabe destacar que el pluralismo jurídico reconoce la presencia de dos o más sistemas jurídicos de acuerdo a sus propias reglas de manera paralela y en plena vigencia en un mismo ámbito territorial; donde no se generan imposiciones que no respondan a la propia identidad y forma de comprensión para mantener el equilibrio social. Vale decir, que aunque exista un sistema normativo estatal establecido; no excluye que en lugares y poblaciones alejadas, donde imperan normas propias; ellas no se consideren ilegítimas. Sin embargo, caben algunas excepciones, por ejemplo si un proceso o sanción en el marco de la justicia indígena se encuentra fuera del marco del respeto de los derechos humanos; dicha situación puede significar el quebrantamiento de un derecho o la afectación de alguna garantía; lo que abriría la competencia para el sistema de justicia ordinaria para imponer sanciones debido a la vulneración de los derechos humanos y las garantías fundamentales reconocidas tanto a nivel nacional como internacional.

En la reforma constitucional boliviana de 1994 se reconoció que autoridades naturales de comunidades indígenas y campesinas podían aplicar normas propias para la solución de conflictos de acuerdo a sus costumbres y procedimientos, en tanto no sean contrarios a la Constitución y las leyes, y que se compatibilizarían con las de los poderes del Estado mediante una ley.

### **Normativa que Respalda el Pluralismo Jurídico**

Como parte de la jerarquía normativa, desde 2009 la Constitución Política del Estado regula el pluralismo jurídico como uno de los principios que sustentan la potestad de impartir justicia emanada del pueblo; estableciendo que si bien la función judicial es única; son reconocidas la jurisdicción ordinaria, agroambiental e indígena originaria campesina. Por otra parte, se tiene la regulación prevista a partir del Art.190 de la Constitución Política del Estado respecto a la jurisdicción indígena originaria campesina y la obligatoriedad de acatar las decisiones emitidas por dichas autoridades; habiéndose reconocido por la ley fundamental, de forma positiva, los casos y hechos sucedidos, así como los existentes en muchos lugares del Estado Plurinacional de Bolivia.

A manera de referencia “de acuerdo al proyecto de reforma institucional en 180 de los 314 municipios no existen juzgados y grandes sectores de la población carecen de acceso a los servicios judiciales” (Gutiérrez, 2010: 145); cifras complementadas en el Boletín N° 15 Sistema de Monitoreo de Progresos en **Derechos Humanos** (2019, s/p), en el cual se tiene reconocido:

30 Gaceta Oficial de Bolivia Ley N°1257 de 11 de diciembre de 1991: Convenio 169 de la OIT. Artículo 8: 1. Al aplicar la legislación nacional a los pueblos interesados, deberán tomarse debidamente en consideración sus costumbres o su derecho consuetudinario. 2. Dichos pueblos deberán tener el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre que éstas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos. Siempre que sea necesario, deberán establecerse procedimientos para solucionar conflictos que puedan surgir en la aplicación de este principio. 3. La aplicación de los párrafos 1 y 2 de este artículo, no deberá impedir a los miembros de dichos pueblos ejercer los derechos reconocidos a todos los ciudadanos del país y asumir las obligaciones correspondientes”.

*“En Bolivia existen 11.307.314 habitantes y un total de 1.026 juzgados, llegando a 11.020,77 personas cubiertas por juzgado a nivel nacional. A nivel departamental, La Paz cuenta con una población de 2883494 habitantes y 209 juzgado por lo que la cobertura poblacional es de 13.796,62; Potosí cuenta con una población de 887.497 habitantes y 86 juzgado por lo que la cobertura poblacional es de 10.319,73; Pando cuenta con una población de 144.099 habitantes y 22 juzgado por lo que la cobertura poblacional es de 6.549,95; Beni cuenta con una población de 468.180 habitantes y 52 juzgado por lo que la cobertura poblacional es de 9.003,46; Tarija cuenta con una población de 563.342 habitantes y 65 juzgado por lo que la cobertura poblacional es de 8.825,56; Santa Cruz cuenta con una población de 3.224.662 habitantes y 289 juzgado por lo que la cobertura poblacional es de 11.158; Oruro cuenta con una población de 538.199 habitantes y 65 juzgado por lo que la cobertura poblacional es de 8.279,98; Chuquisaca cuenta con una población de 626.318 habitantes y 76 juzgado por lo que la cobertura poblacional es de 8.241,03”.*

De lo cual se reconoce la reducida presencia institucional del Órgano Judicial en todo el territorio boliviano en relación a la masa poblacional, al encontrarse la mayoría en capitales de departamento y ciudades intermedias, siendo la situación aún más crítica respecto al Ministerio Público, al contarse con *508 Fiscales de Materia*, quienes, si bien están presentes en las nueve capitales de departamento; empero, en relación a asientos provinciales, se encuentran aún en menor número a la existente de Jueces, situación similar se tiene ante la reducida cantidad de defensores públicos y defensorías de la niñez, quienes se constituyen en las instituciones públicas que participan en el sistema de justicia; sin embargo, su cobertura está muy lejana de llegar a toda la población, lo cual se constituye en otro de los elementos que ha permitido mantener, en muchas comunidades, el pluralismo jurídico con su propia identidad y manera de resolver conflictos, de manera distinta a la establecida en las leyes que se emiten por el Órgano Legislativo, puesto que tal labor la ejercen las autoridades indígena originaria campesinas, de acuerdo a sus usos y costumbres.

Del mismo modo, se establece constitucionalmente la igualdad jerárquica existente entre la jurisdicción ordinaria y la jurisdicción indígena originario campesina; es decir, no puede considerarse que la justicia ordinaria se encuentre por encima de la indígena originario campesina, ni viceversa; por ello, lo resuelto en una jurisdicción no es objeto de su revisión pretendiendo mayor jerarquía en la otra, máxime si el principio de cosa juzgada se encuentra reconocido y no puede pretenderse vulnerar a título de no haberse procesado en la otra jurisdicción.

El Código de Procedimiento Penal regula el pluralismo jurídico al prever que la acción penal se extingue cuando la falta o delito es cometido en una comunidad indígena por uno de sus miembros en contra de otro y dicho hecho es resuelto por sus autoridades naturales conforme su derecho consuetudinario indígena; con el límite que dicha decisión no atente los derechos fundamentales ni garantías reconocidas constitucionalmente.

Es un reconocimiento establecido en la ley adjetiva penal, con la novedad doble de mencionar una forma de extinción de la acción penal, cuando se trataba tanto de un delito como de una falta al interior de una comunidad indígena, que ahora ya goza del reconocimiento de ser indígena originaria campesina y la determinación de resolución de controversias de sus autoridades, respetando los derechos fundamentales y garantías establecidos por la Constitución Política del Estado; así como por los instrumentos internacionales.

La Ley del Órgano Judicial establece en su naturaleza, en su fundamento y en los principios<sup>31</sup> que la sustentan, a la pluralidad y el pluralismo jurídico; además de observarse en el ejercicio de la función judicial, el reconocimiento de las otras jurisdicciones; la denominadas ordinaria, agroambiental,

31 Los principios que sustentan el Órgano Judicial son: 1. Plurinacionalidad. Supone la existencia de naciones y pueblos indígena originario campesinos y de las comunidades interculturales y afrobolivianas, que en conjunto constituyen el pueblo boliviano. . . 9. Pluralismo Jurídico. Proclama la coexistencia de varios sistemas jurídicos en el marco del Estado Plurinacional. 10. Interculturalidad. Reconoce la expresión y convivencia de la diversidad cultural, institucional, normativa y lingüística, y el ejercicio de los derechos individuales y colectivos en búsqueda del vivir bien”.

especial y la jurisdicción indígena originaria campesina<sup>32</sup>, determinándose la igualdad de jerarquía respecto a la ordinaria y el establecimiento en la Ley de Deslinde Jurisdiccional de los mecanismos de coordinación, cooperación y complementariedad.

La Ley de Deslinde Jurisdiccional, conforme al mandato constitucional, reconoce a las autoridades indígena originario campesinas y regula que las decisiones asumidas en la resolución de conflictos no pueden ser revisadas por la jurisdicción ordinaria, dado que tienen la misma jerarquía. Por ello, en aquellos delitos, en los cuales alguna autoridad indígena originaria campesina lo conozca deberá ser procesado conforme a esa jurisdicción y no procederse con una nueva investigación en la justicia ordinaria, en total resguardo de la persecución penal única reconocida en Bolivia.

La Ley Orgánica del Ministerio Público dentro del capítulo de las normas comunes para el ejercicio de la función fiscal<sup>33</sup> reconoce la coexistencia de sistemas jurídicos; además de disponer que se valorará la identidad cultural, la institucionalidad, la normativa y el lenguaje dentro de los lineamientos de la interculturalidad; así como la coordinación y cooperación con autoridades jurisdiccionales indígena originario campesinas<sup>34</sup>, respetando la forma de administración de justicia en el contexto reconocido por la Ley Fundamental.

Por otra parte, en la experiencia fiscal, se cuenta con la Coordinación de la Jurisdicción Indígena Originario Campesina, dependiente de la Dirección de Gestión Fiscal y Supervisión de la Fiscalía General del Estado, la cual dentro del marco constitucional, normativa nacional e internacional genera escenarios de “diálogo intercultural y reflexión en complementariedad con la jurisdicción indígena originaria campesina en la construcción de los mecanismos de coordinación y cooperación que fortalezcan el ejercicio de la Acción Penal pública y el sistema jurídico de las naciones y pueblos indígena originario campesinas” (Fiscalía General del Estado, 2021).

De ello, se evidencia el reconocimiento del pluralismo jurídico en la Constitución Política del Estado, así como en otras normas vigentes en el Estado; tal situación invita a comprender que autoridades públicas como la Fiscalía necesariamente reconoce la presencia de pluralismo jurídico en la sustanciación de causas que pueden generar la resolución de procesos por sus propias autoridades conforme a la aplicación de sus usos y costumbres, en cuyos casos el Ministerio Público sí está en posibilidad de apoyar cuando se solicite su cooperación. En segundo lugar, la Fiscalía puede pedir cooperación a dichas autoridades (indígenas) en la investigación desarrollada a su cargo, ahí radica la importancia del reconocimiento de la Autoridad que viene presidiendo el Ministerio Público como su representante habilitado según sea el caso; además del respeto que implica evitar un nuevo procesamiento por un hecho ya conocido y sancionado por la justicia comunitaria y se pretenda volver a investigar y en su caso disponer una decisión en la justicia ordinaria y viceversa.

32 Ley N° 025 (2010) “I. La función judicial es única en todo el territorio del Estado Plurinacional y se ejerce por medio del Órgano Judicial a través de: 1. La Jurisdicción Ordinaria, por el Tribunal Supremo de Justicia, los Tribunales Departamentales de Justicia, los Tribunales de Sentencia y los juzgados; 2. La Jurisdicción Agroambiental, por el Tribunal Agroambiental y los Juzgados Agroambientales; 3. Las Jurisdicciones Especiales reguladas por ley; y 4. La Jurisdicción Indígena Originaria Campesina, por sus propias autoridades, según sus normas y procedimientos propios. II. La justicia constitucional se ejerce por el Tribunal Constitucional Plurinacional de acuerdo a ley. III. La jurisdicción ordinaria y la jurisdicción indígena originario campesina gozan de igual jerarquía”.

33 Ley 260 (2012) “(Pluralismo Jurídico e Interculturalidad). I. El Ministerio Público en el ejercicio de sus funciones, respetará la coexistencia de los sistemas jurídicos. II. En el marco de la Interculturalidad, deberá valorar la identidad cultural, institucionalidad normativa y lenguaje de las partes”.

34 Ley 260 (2012): “(Coordinación y cooperación con la jurisdicción indígena originaria campesina). El Ministerio Público, utilizando los mecanismos a su alcance, desarrollará acciones con el fin de coordinar y cooperar con las autoridades jurisdiccionales Indígena Originario Campesinas, respetando su forma de administración de justicia, de acuerdo a la Constitución Política del Estado”.

## Del alcance de una sanción impuesta.

Es importante considerar que en la imposición de una pena o una determinación sancionatoria, esta no sea atentatoria de derechos ni garantías y no se constituya en una doble persecución y aplicación del sistema de justicia. La aplicación de las sanciones en la justicia indígena originaria campesina no debe exceder los derechos y garantías reconocidas a toda persona; es decir, debe ser tomado en cuenta dentro del alcance de la protección de los derechos fundamentales reconocidos para todos los seres humanos, lo cual ha sido introducido en legislaciones de diferentes países, como en el caso boliviano.

Ahora bien, este marco no debe ser entendido como una negación de las decisiones asumidas por la justicia indígena originaria campesina, que tienen toda validez e incluso son objeto de respeto y acatamiento por las autoridades públicas, así como de la población.

La limitación de tales decisiones se encuentra precisamente cuando no son contrarias al respeto de los derechos fundamentales reconocidos a toda persona; por ello, si alguna de las decisiones fue impuesta; aunque haya sido admitida por el sancionado, no significa que deba darse por bien hecha, pues si ella atenta un derecho fundamental o una garantía previamente establecida, se ingresa en un nuevo escenario. Si acaso constituiría una conducta atentatoria a derechos; tal como los casos en los que en la justicia indígena originaria campesina se disponen castigos físicos, tal como ocurre con la flagelación de las personas en público o disponerse la pena de muerte o alguna otra de notoria crueldad que restringen la posibilidad de considerar se trate de una sanción oportuna y justa, aunque se la pretenda justificar por una proporcionalidad o respuesta inmediata del sentir de quien la aplica.

Si bien existe la libertad y el propio reconocimiento de aplicación de una sanción ante un hecho reprochable; si se procede a una vulneración en desmedro de la integridad de la persona sancionada, este constituye un hecho diferente que puede ser considerado como una conducta delictiva que debe ser investigada adecuadamente y no pretender una impunidad a título de haberse aplicado una sanción justa; tal como lo ocurrido a finales de septiembre de 2013, en la provincia Azurduy del departamento de Chuquisaca, donde llegó a aparecer degollado un curandero<sup>35</sup> cuya finalidad era que deje tales prácticas; constituyéndose por ello, en una decisión excesiva provocándose un delito mayor, es decir, un asesinato, por lo cual se ingresó en un delito previsto y sancionado por el código penal y mereció un proceso penal bajo la dirección funcional y estratégica de la Fiscalía en coordinación con la Policía.

Persecución Penal Única o *non bis in idem*: Cuando un caso se ha conocido por cualquiera de las jurisdicciones, ya sea la ordinaria o la indígena originaria campesina y como consecuencia de la conducta reprochable se ha dispuesto una sanción, la misma tiene toda la validez y efecto requerido para evitar un doble juzgamiento en la otra jurisdicción. Al respecto, el propio Tribunal Supremo de Justicia se ha pronunciado en su Auto Supremo 408/2014-RRC de 21 de agosto de 2014, (Tribunal Supremo de Justicia, 2018) al establecer que el *non bis in idem* también se aplica para las sanciones de la justicia indígena originaria campesina. Es decir, cuando una de las justicias haya procedido a conocer el caso y tomar una decisión, no se puede pretender que otra de las justicias proceda a realizar un nuevo juzgamiento sobre el mismo hecho, tiempo y personas que se vieron vinculadas al caso. De ese modo, si un hecho delictivo ya fue objeto de un proceso y consiguiente sanción por parte de autoridades indígena originario campesinas, aunque los acusados sean puestos posteriormente en conocimiento de la justicia ordinaria, estos no deben volver a ser procesados y, de la misma manera, si el caso ya fue investigado por la Fiscalía emitiéndose la decisión correspondiente; no es pertinente que se pretenda un nuevo juzgamiento por la justicia indígena originaria campesina.

De la misma manera, cuando una persona ha sido procesada en una comunidad ya no puede ser juzgada en otra comunidad que también tiene su propia administración de justicia. En este caso, ninguna de las dos comunidades aplica la justicia ordinaria, pues en el extenso territorio boliviano las

35 Correo del Sur, 29 de septiembre de 2013 "TRES CASOS SON LOS MÁS RELEVANTES Asesinatos en Azurduy consternan a pobladores"

comunidades tienen varios sistemas jurídicos conforme sus usos y costumbres, los mismos que gozan de plena validez.

### **Algunos casos reconocidos de Pluralismo Jurídico**

Dada la riqueza multiétnica y pluricultural existente en el Estado Plurinacional de Bolivia, se cuenta con evidencia de la aplicación de administrar justicia de forma paralela a la entendida como justicia ordinaria. Sin embargo, estas no se presentan de forma homogénea en todo el territorio nacional, pues en diferentes lugares y conforme a las costumbres de los diversos pueblos se tienen reconocidas diversas maneras de resolver sus conflictos. Vale decir, que el pluralismo no debe entenderse en una sola dimensión, entre la justicia ordinaria y aquella que no se encuentra dentro de dicho parámetro, sino en los diferentes lugares, regiones y pueblos con sus propias normas y formas de ejercitar su justicia.

No se pueden concebir sólo como dos formas diferentes de justicia: una codificada y la otra no; sino, de una variedad de justicias que existen de manera paralela, pues si ingresamos a valorar el mapa jurídico de cada una de las justicias existentes, observaremos que si bien pueden existir similitudes en algunos casos en cuanto al bien jurídico protegido y la garantía reconocida; desde su propia comprensión, valoración, juzgamiento y sanción, se evidencian aportes propios y características que emanan de cada lugar conforme a sus propios usos y costumbres; siendo estas prácticas además dinámicas y no así estáticas, pues se van modificando en función de las necesidades emergentes, conforme a la organización de sus pobladores, así como la comprensión de sus autoridades y los hechos que se van registrando.

En el marco del entendimiento oportuno, aunque se haya pretendido imponer una justicia sobre las otras existentes, no se evidenció que ello haya sido efectivo; es decir, no se logró borrar la presencia de dichas formas de aplicar justicia de acuerdo a las reglas propias de las comunidades indígena originario campesinas. Al respecto Carlos Derpic (2009), en su análisis “sobre el pluralismo jurídico”, hace referencia a un hecho ocurrido el año 1976 en la comunidad Cahuayo provincia Tomás Frías del departamento de Potosí, donde por adulterio la comunidad deliberó y se les impuso la pena de muerte; constituyéndose en una decisión de mucha gravedad, pues desde la óptica de la justicia ordinaria, no existe proporcionalidad entre el bien jurídico protegido por la ley y la decisión dispuesta por los juzgadores; pues, si bien el hecho resulta bochornoso, no justificaba que se les prive del bien más preciado, como es la vida.

Siguiendo a Derpic (2009), en 1993 en la comunidad Siporo, Provincia Cornelio Saavedra del Departamento de Potosí, se dio el caso de la violación a una niña de tres años de edad, caso en el que la comunidad sentenció al autor a la pena de muerte; si bien esa decisión resultó del consenso al que llegaron esas autoridades, dada la edad de la víctima y la limitación de poder reprimir dicha agresión a su libertad sexual; sin embargo, ante la mirada de la justicia ordinaria se constituye en una pena demasiado extrema y carente de proporcionalidad.

Otro caso, fue el ocurrido en la Provincia Camacho del Departamento de La Paz, dado que por decisión de la Asamblea se convocó al Fiscal de Materia de ese lugar, para dilucidar un problema que debía ser atendido en esa población; sin embargo, ese servidor público no se presentó; aspecto que fue considerado como una falta de respeto y según sus usos y costumbres, el 18 de mayo de 2015 se le sancionó a cosechar un surco de papa (ERBOL, 2015), la cual fue cumplida en obediencia de la decisión emitida en la justicia comunitaria. En ese caso, la decisión impuesta respondió a un trabajo comunitario que fue cumplida por el sancionado; sin embargo, en la justicia ordinaria, si bien pudo habérselo considerado como una desobediencia del mandato de convocatoria que ejerce; empero resulta interesante el objetivo de dichas sanciones para asegurar que los convocados concurren al llamado de la autoridad. De estos casos, se observa que las decisiones emitidas por las autoridades de esas comunidades ante los hechos ocurridos, responden a características propias en función al valor otorgado al derecho que se consideró afectado y la trascendencia que generó cada una de ellas.

Además, se debe comprender que existen otros casos que no son de conocimiento de las autoridades reconocidas por la justicia ordinaria; más aún si dentro de la propia justicia indígena originaria campesina cuentan con formas de aplicación específicas, así “Cada suyu, cada nación, cada pueblo tiene su justicia. Eso es lo que se dice también la pluralidad, la justicia indígena originaria no es, digamos uniforme” (Martínez, 2010: 15-16). En los diferentes territorios y comunidades existen formas de administrar justicia de acuerdo con sus propias convicciones y valoraciones que se han ido ajustando en el transcurso del tiempo.

Por ello, dada la intervención primaria, así como el análisis realizado por las autoridades; las decisiones dispuestas se deben enmarcar en el respeto de los derechos y garantías de los seres humanos, como claro reflejo de la correcta aplicación normativa del pluralismo jurídico, ya sea porque llegan a ser de conocimiento por la trascendencia del caso, o por las consecuencias de lo ocurrido o por la inconformidad de lo dispuesto, que en muchos casos ha sido motivo para solicitar tutela en el ámbito constitucional.

Sobre el particular, se han emitido decisiones por el Tribunal Constitucional en Bolivia; aclarando que los casos mencionados, si bien han contado con aportes importantes, también han sido objeto de crítica ante una comprensión incompleta de su alcance. Sobre todo, cuando se dispuso que la justicia constitucional controla que no existan excesos en la aplicación de la justicia ordinaria y la indígena originaria campesina. Al respecto se señalan las siguientes:

En fecha 11 de marzo de 2003, el Tribunal Constitucional Plurinacional, mediante SCP 0295/2003-R, reconoció que las decisiones emitidas por las autoridades de la comunidad son válidas en todo lo que no sea contrario a los derechos y garantías fundamentales. En el caso presente, se solicitó tutela por unos esposos que tenían un negocio de hospedaje y dadas las exigencias

de ese negocio, fueron incumpliendo las obligaciones en los trabajos comunes exigidos a todos los miembros de esa comunidad, así como de los pagos y multas respectivas; existiendo por ello, la decisión de un posible desalojo emitido por las autoridades<sup>36</sup> de la comunidad de San Juan de Rosario, primera sección Colcha “K” de la provincia Nor Lípez del departamento de Potosí. Habiéndose dispuesto que los accionantes a cargo del hospedaje, adecuen su accionar a las normas comunitarias; además que en el plazo de seis meses debería informarse al Tribunal Constitucional sobre el cumplimiento de la decisión dispuesta.

El 10 de marzo de 2004, el Tribunal Constitucional dispuso por SCP 0313/2004-R (Hayes, 2016), referida a un presunto destierro ocurrido en el cantón Cornaca provincia Norchicas del departamento de Potosí, de una familia que fue desterrada, privándoles de su propiedad privada; así como de la propiedad colectiva que tenían en la comunidad, ante esa situación, se les negó por la Dirección de la Unidad Educativa la autorización de traspaso de sus hijos para que continúen con sus estudios en otra unidad educativa; situación que motivó la procedencia del recurso interpuesto; estableciéndose también la obligación de informar por escrito al Tribunal Constitucional en el término de seis meses, para tener un control sobre la decisión dispuesta.

Así, el Tribunal Constitucional dispuso:

*No obstante, la importancia de las costumbres socioculturales y el respeto que la sociedad debe demostrarles, no se debe olvidar que las instituciones sociales de las comunidades campesinas y pueblos indígenas no existen aisladas, forman parte de un contexto social mucho más amplio y complejo. Precisamente ahí radica el problema para definir los sutiles límites entre la “justicia comunitaria” y la “justicia oficial”, entre el derecho consuetudinario y el ordenamiento jurídico general imperante en el país, sin lesionar ninguno de ellos. Para no incurrir en el peligro de desconocer el valor y fundamento de las costumbres y culturas ancestrales, o, de vulnerar el orden legal establecido, debe llegarse a un punto*

36 Corregidor, Agente municipal y presidente de la Junta Escolar.

*de convergencia tal en el que ambos encuentren convivencia armónica, sin que ninguno avasalle al otro, resguardando en ambos, los derechos colectivos de las comunidades y los derechos fundamentales de las personas.” (Tribunal Constitucional, 2003: SC 295/2003- R). Corresponde destacar que una vez que una controversia llega ante las autoridades de dichas Comunidades, aquéllas asumen una decisión y disponen lo que a criterio suyo corresponda, tomando en cuenta los valores y principios que rigen la justicia comunitaria, sistema plenamente aceptado desde antaño por todos y cada uno de sus miembros, la presencia de un elemento disociador quebranta no sólo la convivencia armónica y tranquila de toda la comunidad, sino que también afecta en los resultados de trabajo que en ella se proponen quienes sí acatan sus reglas”.*

El 16 de julio de 2004, el Tribunal Constitucional aprobó la decisión emitida por el Juez de Tomina de Chuquisaca, al establecer que en materia administrativa no es aplicable la justicia comunitaria; dado que la afectación se generó cuando el Comité de Vigilancia del municipio de Tomina procedió a suspender al Alcalde titular y elegir otro interinamente; decisión secundada por el Concejo Municipal; sin embargo, esa determinación no llegó a ser considerada como una forma de aplicación de la justicia comunitaria; motivo por el que se estableció su restitución como autoridad de dicho municipio.

Estableciéndose:

*En casos en los que el Comité de Vigilancia, mediante actos de hecho evitó que las autoridades cumplan su función, este Tribunal Constitucional, en su SC 1052/2002-R de 2 de septiembre, manifestó lo siguiente: “(...) habiéndose establecido que no existe, permisibilidad alguna estipulada por Ley para que las organizaciones civiles como los Comités de Vigilancia y menos los Comités Cívicos de una determinada jurisdicción municipal, puedan tomar acciones de hecho y menos cerrar las puertas de la Alcaldía Municipal y el Concejo, se evidencia que los recurridos como integrantes de dichos Comités han vulnerado no sólo el orden constitucional democrático, que en nuestra República, es representativo como lo prescriben los arts. 1, 2 y 4 CPE, lo cual implica que el pueblo no puede deliberar por sí mismo sino por medio de sus representantes, y por ello, no está facultado para cambiar a los gobiernos ya sea locales como nacional por voluntad de una “Asamblea Popular”, pues ésta forma de deliberar no está prevista ni en la Constitución ni en las Leyes, de modo que no se puede respaldar un acto de fuerza con el argumento de que fue decisión del pueblo, cuyos integrantes, están obligados conforme al art. 8-a) CPE, a acatar y cumplir la Constitución como las Leyes de la República, y en el caso, los recurridos han ignorado este deber con su accionar ilegal, como también han vulnerado el derecho al trabajo y al debido proceso, pues ipso facto han presumido la culpabilidad de los recurridos, considerándolos culpables de innumerables irregularidades administrativas y de hecho dolosos, lo cual necesariamente debe ser investigado y procesado en las vías que establece la Ley, pues nadie puede ser sentenciado y condenado si no ha tenido la oportunidad de conocer la denuncia en su contra y asumir defensa por la misma.*

En la SCP 243/2014 (Tribunal Supremo de Justicia, 2014) se estableció que el control y respeto de los derechos y garantías fundamentales que pueden ser dispuestos en la justicia ordinaria, así como en la indígena originaria campesina, se encuentra bajo el control de la justicia constitucional. En este caso, se emitió un pronunciamiento emergente de excesos ocurridos en el municipio de Pucarani de la Provincia Los Andes del departamento de La Paz, respecto de la utilización de una concesión minera, al haberse visto obligada la parte accionante a suscribir un documento favoreciendo a la comunidad con dicha concesión a cambio de recobrar su libertad; generando un desconocimiento de derechos y garantías. Así, en el caso que nos ocupa se dispuso:

*“...tanto la jurisdicción indígena originaria campesina como la ordinaria están controladas por la justicia constitucional y en definitiva por el Tribunal Constitucional Plurinacional, órgano que debe controlar el respeto a los derechos y garantías fundamentales en ambas*

*jurisdicciones, considerando los principios generales de la potestad de impartir justicia, previstos en el artículo 178 de la Constitución Política del Estado, entre ellos el pluralismo jurídico e intercultural”.*

Asimismo, se tiene regulado que, ante un conflicto entre ambas jurisdicciones, el Tribunal Constitucional Plurinacional mediante la SCP 0874/2014 (Tribunal Supremo de Justicia, 2014) le reconoció competencia a las autoridades indígena originario campesinas, para resolver un caso que también estaba siendo objeto de procesamiento ante la justicia ordinaria. Por ello, una vez valorados los antecedentes, se dispuso que el Juez Instructor en lo Penal de El Alto se inhiba de conocer ese caso y se remitan los antecedentes a las autoridades indígena originario campesinas para continuar con su procesamiento; habiéndose dispuesto como acto de justicia la expulsión de un ciudadano de esa comunidad.

*“Como podrá advertirse, en el plano del ámbito jurisdiccional, la competencia de las autoridades resulta ser determinante para un debido procesamiento, de manera que, si una determinada controversia fuere resuelta o sometida a una autoridad que no tiene competencia, la consecuencia inmediata sería la franca vulneración del debido proceso y también, en el caso de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, su derecho a ejercer sus sistemas jurídicos; por lo tanto, a partir de la interpretación plural de las normas constitucionales glosadas anteriormente y en virtud a que el aspecto competencial tiene directa incidencia en los derechos fundamentales, el Tribunal Constitucional Plurinacional, tiene la obligación de asumir con celo el control competencial de constitucionalidad, en especial, respecto al conflicto de competencias entre la jurisdicción indígena originaria campesina, la jurisdicción ordinaria y la jurisdicción agroambiental.*

*Entonces, el Tribunal Constitucional Plurinacional es el órgano encargado para dirimir dichos conflictos, teniendo presente que, en mérito al principio de igualdad jerárquica de las jurisdicciones ninguna de ellas tiene la potestad de sobreponerse ni subordinar a la otra. Entonces, es este Tribunal quien definirá, a partir de la interpretación de las normas que regulan el ejercicio de las diferentes competencias desde y conforme a la Constitución Política del Estado y las normas del bloque de constitucionalidad, qué jurisdicción es competente”.*

### **A manera de conclusiones y precisiones sobre Pluralismo Jurídico**

Es razonable comprender que en el pluralismo jurídico existe un relacionamiento de los diferentes sistemas encargados de resolver los conflictos, los mismos que varían según las culturas y lugares de origen de cada uno de ellos; y aunque tengan similitudes en el establecimiento de sanciones también se evidencian marcadas diferencias sobre la valoración de las conductas, la forma de aplicar las sanciones; así como la relevancia y complejidad asignada a cada situación.

No se ha logrado tener una unificación de criterios y no es pertinente que se busque imponer un solo sistema de administración de justicia sobre los otros que se encuentran en plena aplicación en diferentes poblaciones, pues se han ido ajustando y construyendo de acuerdo a sus propias costumbres y necesidades; los cuales varían en cada una de las poblaciones en sujeción del propio equilibrio social que se tiene en dichos lugares.

La inicial comprensión con la introducción del sistema de justicia ordinaria, que abarcaría a toda la población del territorio nacional no llegó a tener el resultado previsto; si bien la administración de justicia fue avanzando de las ciudades hacia poblaciones más pequeñas; sin embargo, también se registraron reacciones reticentes a su aplicación al considerar que no es tan efectiva dados los formalismos diseñados para su funcionamiento.

En muchos lugares en los cuales los usos y costumbres para resolver los conflictos y disputas, se mantienen; por ello cuando algún derecho se ve afectado, el caso es conocido y decidido de acuerdo a

su propio sistema; conforme a la valoración de esa conducta y la penalidad que se le impondrá, siendo la propia comunidad la encargada de realizar un control cercano para su cumplimiento, sobre todo en aquellos casos de trabajos que se le imponen realizar o privarle de una porción de su producción o su terreno o la propia expulsión de esa persona de la Comunidad a la cual pertenece o en la que se encontraba viviendo. El anhelo de hacer justicia responde al estado natural en el cual llega a estar la víctima y tiene la expectativa que ello no quede impune; además, de obtener un resarcimiento por el perjuicio ocasionado a la víctima.

Por otro lado, en la propia comunidad o población se busca que ese tipo de conductas, sean objeto de una decisión eficaz para corregir lo ocurrido y evitar desequilibrios notorios en dichas sociedades; por lo cual la armonía que se busca lograr, no se vea afectada ante un descontrol del comportamiento de sus habitantes. Existen casos en los cuales la forma de solucionar los conflictos pasa por un filtro de conciliación en la búsqueda de tener acuerdos justos y consensuados, lo cual permite que la propia forma de resolver la problemática generada sea resuelta adecuadamente.

La jerarquía de la justicia indígena originario campesina, no está por debajo ni por encima de la justicia ordinaria; es decir, se encuentran al mismo nivel y por ello, no se puede pretender establecer niveles para aplicarse con prioridad una de ellas, puesto que ambas coexisten y tienen la misma posibilidad de hacerse cargo de aplicar sus propias normas en la forma de administrar justicia.

La coexistencia de sistemas en la aplicación de justicia, se remonta a tiempos anteriores a la fundación de Bolivia y la emisión de las primeras normas legales; vale decir, no se trata de un tema de reciente acreditación, puesto que la aplicación de la justicia indígena originario campesina ha seguido en plena vigencia; y aunque, anteriormente no se tenía un reconocimiento de su real dimensión, sí estaba vigente y constituye un pilar de la forma de administrar justicia de forma paralela a la aplicada por las autoridades ordinarias.

Entre la justicia ordinaria y la justicia indígena originaria campesina se reconoce un relacionamiento de cooperación y coordinación en lo que cualquiera de ellas vaya a precisar a efectos de aplicar su propio sistema, lo cual constituye un acercamiento que hermana ambas justicias, así como lograr un fortalecimiento de las relaciones entre ellas y la propia comprensión de la forma de funcionamiento de cada una. Por ello, tanto el respeto como la coordinación y cooperación entre la justicia ordinaria y la justicia indígena originario campesina, no debe quedarse en un mero reconocimiento, sino debe ser objeto de una aplicación constante; pues entre ambas, existe un objetivo común que es dar respuesta a los conflictos que se producen y generan un desequilibrio y desarmonizan la paz social y el buen vivir que toda persona merece tener.

### Referencias bibliográficas

- Alba, O. y Castro, S. (Co) (s/f). Pluralismo Jurídico e interculturalidad. *Comisión de Justicia de la Asamblea Constituyente*.  
Boletín N° 15 Sistema de Monitoreo de Progresos en Derechos Humanos. Disponible en: <https://comunidad.org.bo/index.php/boletinSimopredh/detalle/numero/15> (consulta: 22 de septiembre de 2023)
- Correo del Sur, (2013, 29 de septiembre). Asesinatos en Azurduy Consternan a pobladores. [Hemeroteca]. Disponible en: <https://hemeroteca.correodelsur.com/2013/09/29/17.php>
- Correo del Sur, Diario de circulación nacional. Disponible en [https://correodelsur.com/seguridad/20190228\\_la-fiscalia-llega-solo-a-13-municipios-en-chuquisaca.html](https://correodelsur.com/seguridad/20190228_la-fiscalia-llega-solo-a-13-municipios-en-chuquisaca.html) (Consulta: 22 de sep. de 23)
- Derpic, C. (2009) "Sobre el Pluralismo Jurídico". *Documento de Trabajo 13*. IDEA Internacional Bolivia, La Paz.
- ERBOL. (2015, 18 de mayo). Fiscal cosecha papa como castigo de justicia comunitaria. [Hemeroteca]. Disponible en: [https://anteriorportal.ربول.com.bo/galeria/fiscal\\_cosecha\\_papa\\_como\\_castigo\\_de\\_justicia\\_comunitaria#/0](https://anteriorportal.ربول.com.bo/galeria/fiscal_cosecha_papa_como_castigo_de_justicia_comunitaria#/0)

Fiscalía General del Estado. (2021). Informe Institucional 3 Años de Gestión, Logros y Desafíos Sucre. Disponible en [https://web-api.fiscalia.gob.bo/webfiles/biblioteca/min-publico-informe-3-anos-digital\\_1650630107.pdf](https://web-api.fiscalia.gob.bo/webfiles/biblioteca/min-publico-informe-3-anos-digital_1650630107.pdf)

Flores, P. (2012). Sistemas Jurídicos Indígena Originario Campesino en Bolivia. *Imprenta EDOBOL Ltda.*, La Paz. Gaceta Oficial de Bolivia. Ley N°1257. (11 de diciembre de 1991). Convenio 169 de la OIT.

Gaceta Oficial de Bolivia, 2009. *Constitución Política del Estado*, La Paz.

Gaceta Oficial de Bolivia. Ley No. 25. (24 de junio de 2010). *Ley del Órgano Judicial*, La Paz.

Gaceta Oficial de Bolivia. Ley No. 260. (11 de julio de 2012). *Ley Orgánica del Ministerio Público*, La Paz. Gutiérrez, Vladimir. 2009. Justicia Comunitaria y Pluralismo Jurídico. Industrias Gráficas Kori Llama, Sucre.

Hayes, M. (2016). Pluralismo jurídico en Bolivia. La coexistencia del Derecho indígena y el Derecho estatal en Bolivia.

*Universidad de Valencia*. [Tesis doctoral]. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/71061303.pdf>

Martínez, Mateo (2010). Pluralismo Jurídico, Alcances y Complementariedad entre Sistema Jurídico Ordinario y el de los Pueblos Indígenas *Fondo Indígena*.

Molina, Ramiro. (1999). Justicia Comunitaria El Derecho Consuetudinario en Bolivia. *Sierpe Publicaciones*, La Paz.

Oficina Internacional del Trabajo-OIT (2014) Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. *Organización Internacional del Trabajo Oficina Regional para América Latina y el Caribe*.

Comisión de Derechos Humanos. Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. (13 de septiembre de 2007).

Pérez, Antonio. (2008) Nociones Básicas de Filosofía Jurídica. *Editorial Plural*, La Paz.

Sánchez, P. y Choque, (2009). "Análisis y Propuesta para el Pluralismo Jurídico en Bolivia Estudio de Casos del Suyu Charka Norte de Potosí".

Serrano, V. (2002). El Derecho Indígena. *Editorial Abya-Yala*, Quito.

Sistema de Monitoreo de Progresos en Derechos Humanos. (2019). Boletín No. 15. Disponible en: <https://comunidad.org.bo/index.php/boletinSimopredh/detalle/numero/15>

Soberanes, J. (1990) "Historia del Sistema Jurídico Mexicano". [Tesis de grado] *UNAM. México*.

Tribunal Supremo de Justicia. (2018). Resúmenes de Jurisprudencia 2018. *Unidad Gaceta Judicial del Consejo de la Magistratura*. Sucre.

Tribunal Supremo de Justicia. (2014). Resúmenes de Jurisprudencia 2014. *Unidad Gaceta Judicial del Consejo de la Magistratura*. Sucre.

Tribunal Constitucional Plurinacional. (2003, 11 de marzo). Sentencia Constitucional. 0295/2003-R. Disponible en: <https://jurisprudenciaconstitucional.com/resolucion/26204-sentencia-constitucional-0295-2003-r>

Tribunal Constitucional Plurinacional. (2002, 2 de septiembre). Sentencia Constitucional. 1052/2002-R.

# Aproximación al “Estado de la Cuestión” del discurso pedagógico oficial en estudios sobre las reformas educativas en Bolivia<sup>37</sup>

## Approach to the “State of the Question” of pedagogical discourse official in studies on educational reforms in Bolivia

Antonio Enrique Durán Pacheco

### Resumen

Convencionalmente las reformas educativas son vistas como normas que se limitan a direccionar el funcionamiento de este sector, pero en realidad representan mucho más que eso, pues portan el Discurso Pedagógico Oficial de los países (DPO), por ende, la visión de país que proyectan los Estados, el tipo de sociedad y ciudadanía que se quiere desarrollar, las relaciones de poder y la memoria histórica entre otros aspectos. Entonces, estudiar sus alcances y limitaciones revela pistas objetivas sobre las bases epistemológicas y pedagógicas de las reformas educativas, pero también los aspectos políticos e ideológicos, sobre los que este autor está investigando en una tesis doctoral, de la que se desprende este artículo de revisión, titulado: “Aproximación al ‘Estado de la Cuestión’ del discurso pedagógico oficial en estudios sobre las reformas educativas en Bolivia”, en procura de establecer el *summum* alcanzado por dichas investigaciones, pese a que ninguna ha centrado propiamente su atención en este tipo de Objeto de Estudio, quizá porque aspectos más operativos han merecido su atención: el presupuesto, la cobertura educativa, la sindicalización docente o el funcionamiento organizacional del sistema educativo. Por tanto, este trabajo se enfoca en rescatar las “cuestiones” que se han identificado al respecto, para que se constituyan insumos que permitan el desarrollo de investigaciones más profundas sobre los Idearios Educativos de las reformas, analizados – con metodologías especializadas- para establecer a futuro la Topología del Discurso<sup>37</sup> pedagógico oficial en Bolivia.

### Abstract

Conventionally, educational reforms are seen as norms that are limited to directing the functioning

of this sector, but reality they represent much more than that, since they carry the Official Pedagogical Discourse of the countries (DPO), therefore, the vision of the country that they project. the States, the type of society and citizenship that wants to be developed, power relations and historical memory among other aspects. Therefore, studying its scope and limitations reveals objective clues about the epistemological and pedagogical bases of educational reforms, but also the political and ideological aspects, on which this author is researching in a doctoral thesis, from which this review article emerges. , entitled: “Approach to the ‘State of the Question’ of the official pedagogical discourse in studies on educational reforms in Bolivia”, in an attempt to establish the summum achieved by said investigations, despite the fact that none has properly focused its attention on this type of Object of Study, perhaps because more operational aspects have deserved its attention: the budget, educational coverage, teacher unionization or the organizational functioning of the educational system. Therefore, this work focuses on rescuing the “issues” that have been identified in this regard, so that inputs are constituted that allow the development of more in-depth research on the Educational Idearies of the reforms, analyzed – with specialized methodologies – to establish future the Topology of the official pedagogical Discourse in Bolivia.

### Palabras Clave

Reformas educativas Bolivia – Discurso Pedagógico Oficial – Ciencias Pedagógicas – Análisis del contenido

<sup>37</sup> Véase “Topología de Discurso”, como metodología desarrollada por el profesor, Dr. Antonio Rodríguez de la Heras, para analizar las ideologías en todo tipo de fuentes que se encuentren en formato de texto.

## Introducción

En términos generales una reforma propone, proyecta y procura objetivos de cambio, mejoramiento, corrección, actualización o innovación dentro de un ámbito concreto. A diferencia de una revolución, genera una transformación gradual y por ello emerge como una solución para modificar o transformar, bien porque el planteamiento anterior no brinda los resultados esperados o porque no se adapta a las nuevas realidades.

Por su parte, una Reforma Educativa:

...es una modificación, enmienda o actualización del sistema educativo de una nación con el objetivo de mejorarlo. La propuesta y la ejecución de una reforma educativa requiere, por parte de los distintos factores políticos y sociales involucrados, una seria y constructiva discusión y reflexión, pues este tipo de iniciativas tienen enormes repercusiones en el futuro de un país, debido a que pueden modificar las formas, los métodos y los contenidos que se les imparten a los niños y jóvenes. (Legsa, 2023:p.3)

En tal sentido, las reformas sintetizan espacios importantes en el desarrollo de los sistemas educativos, que en la mayoría de los casos responden a tendencias internacionales o al cambio de paradigmas sociales, educativos e ideológicos. Al respecto Campero (1999) indica que "...las [reformas educativas] representan lo que espera la sociedad del sistema educativo y fueron basadas en un modelo de país, a veces implícito". Para Ornelas (2018) se trata de un concepto en controversia, en cuyo sentido más estatal son usadas en algunos casos para "...para justificar la política de algún gobierno (...) o para alinearse a proyectos liderados por organismos intergubernamentales..."

Durante el último siglo, en Latinoamérica se realizaron reformas educativas en casi todos los países, las que son conocidas por sus normativas, directrices curriculares, procesos de evaluación y políticas para la gestión académica, pero poco se conoce sobre sus bases epistemológicas, políticas e ideológicas.

En este marco, los países sudamericanos impulsaron reformas para actualizar sus estándares educativos, promovidos en muchos casos desde organizaciones internacionales, con el apoyo de organismos financieros, que influyeron en sus contenidos.

Estos procesos se caracterizaron por la adhesión y reconocimiento que realizaron los países a la institucionalidad internacional "...desde un discurso universalista y con propósitos formativos de identidad nacional..." donde prevaleció "...la promoción de una afirmación identitaria con parámetros (...) extra-culturales (...) que incubaron procesos de alienación cultural..." (Turra, 2018, p.52)

"Al respecto, existe consenso en que dotar de identidad a un pueblo, proveerlo de un relato común acerca del pasado y una memoria histórica formadora de sentidos compartidos, es la más antigua y constante función social de la historia (Florescano 2013). Para ello, la memoria histórica se encarga de delimitar el campo de la vida social propia, separándola de la vida de los "otros". En palabras de Villoro, "ninguna actividad intelectual ha logrado mejor que la historia dar conciencia de la propia identidad a una comunidad" (Villoro, 1980).

Para Carrero (2007), esta comprensión de identidad fue asumida como parte de la política estatal, configurando un discurso pedagógico de la historia en coincidencia con la visión eurocéntrica del mundo, a partir de una narrativa discursiva que tiene como finalidad educativa prioritaria la proyección "...de una imagen positiva, triunfal, progresista..." de la historia nacional que forma ideológicamente a las nuevas generaciones, o también podría influir en la descalificación o distorsión de hechos del pasado.

En este sentido, se pueden encontrar trabajos como el de Espinoza (2014), sobre el contenido oficial en los textos educativos, que delata la colonialidad presente en el currículo oculto de la escuela latinoamericana, marcado por el eurocentrismo que reprodujo conocimientos de una ideología

dominante, "...basado en el mito sacrificial de la modernidad y la colonialidad...", clasificando los contenidos en distintas dimensiones: la visión del proceso de conquista en América Latina y la cuestión indígena; la noción de desarrollo económico y social sobre la sociedad; la visión de la cultura latinoamericana en comparación a la cultura de los "países desarrollados"; la noción de globalización; y la visión de las organizaciones internacionales que componen el orden social.

El mismo autor señala que existió "...falta de voz de los [propios] indígenas en una construcción discursiva homogénea dirigida por y hacia hombres blancos..." y se refiere a la minimización de la violencia generada durante el proceso de conquista, como parte del discurso oficial que caracterizó las reformas del siglo pasado. (Espinoza:2014 p.64)

Asimismo, se ha escrito abundantemente sobre la visión desarrollista de la economía y la sociedad, cobijada por la globalización y la naturalización de las relaciones de poder en el imaginario social que se ha generado sobre el mundo moderno/colonial.

...se puede inferir una clara visión desarrollista que predomina en nuestro sistema educativo, la que mantiene a los países centrales o desarrollados como el modelo y el camino a seguir por parte de nuestras economías y culturas (Espinoza, 2014, p. 66).

La siguiente figura resume los principales proyectos e iniciativas internacionales de educación que tuvieron mayor influencia en las reformas de esta parte del continente.

**Figura 1. Proyectos e iniciativas internacionales para la educación**

1979	1990	1994	2000	2001	2002	2010	2015	2017
<b>PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN (PPE)</b>								
1979	1981			2001				
México	Quito			Cochabamba				
<b>EDUCACION PARA TODOS (EPT)</b>								
	1990		2000				2015	
	Jomtien		Dakar					
<b>OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO (ODM)</b>								
			2000				2015	
			N. York					
<b>PLAN DE ACCIÓN IBEROAMERICANO EN FAVOR DE LA INFANCIA (PAHE)</b>								
				2001			2015	
				Lima				
<b>PLAN DE ACCIÓN HEMISFÉRICO EN EDUCACIÓN - CUMBRES DE LAS AMÉRICAS</b>								
	1994	1998	2001		2010			
	Miami	Santiago	Quebec					
<b>PROYECTO REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE - PRELAC</b>								
				2002			2017	
				La Habana				

Fuente: Torres (2005)

Si se analiza los periodos que muestra la figura y los comparamos con los momentos en que se desarrollaron las reformas educativas en los países de la región, podemos identificar que coinciden con esta línea de tiempo y los hitos presentes en ella. Asimismo, del análisis de los contenidos de estas reformas, podemos colegir que los sistemas educativos internalizaron gran parte de la agenda internacional propuesta por estos proyectos.

En tal sentido, las Reformas Educativas en Bolivia no estuvieron alejadas de esta realidad regional, y por lo mismo, portan una parte importante del Discurso Pedagógico Oficial (DPO), sobre la forma en que la educación es proyectada como una parte fundamental del Estado para la formación de ciudadanía y los imaginarios sociales en torno a ella.

Con relación a la importancia del Discurso Pedagógico Oficial, Bernstein (1994) señala que:

Regula la organización de los sistemas educativos (la estructura dentro y entre niveles, la extensión temporal y espacial de la pedagogización; la construcción de los sujetos pedagógicos participantes (educadores y educandos); las relaciones externas del sistema con otros campos de la vida social (el hogar, la economía); la distribución especializada del conocimiento en la forma de currículos para diferentes grupos sociales, en el DPO se legitiman (y deslegitiman) teorías de transmisión, adquisición y evaluación. Las formas que adquiere el DPO en legislación, documentos, prácticas de control, evaluaciones, etc. variarán de sociedad en sociedad y según las formas que adopte el régimen político en cada caso. (Bernstein:1994, p.198)

La última parte de esta definición, se refiere a la forma en que en se pretende llevar adelante las relaciones sociales entre agentes, discursos, prácticas y contextos, así como la manera en que son legitimadas. El DPO tiene entonces la función de producir y dar legitimidad a las condiciones institucionales generales para la “naturalización” de las prácticas de control simbólico y las relaciones sistémicas de la educación (Bernstein y Díaz: 1985).

En síntesis, el Discurso Pedagógico Oficial procesa los “principios dominantes” de la sociedad en el campo de control simbólico, por eso Bernstein teoriza estos principios como expresiones del Estado y como expresiones de las tensiones entre fracciones del Estado.

“...lo que hace es fijar límites externos e internos. A su vez, están regulados por las relaciones de poder y los principios de control que definen “los medios, los contextos, la distribución, las posibilidades y las relaciones sociales de los recursos físicos y discursivos” (Bernstein, 1994, p.201).

Considerando los antecedentes teóricos e históricos que se han referido en esta parte introductoria, se procede a definir como el Objeto de Estudio para este artículo de revisión, a las “cuestiones” sobre el Discurso Pedagógico Oficial que figuran en los estudios publicados sobre las tres últimas reformas educativas de Bolivia (1955, 1994 y 2010).

## 2. OBJETIVO

Establecer una aproximación al “Estado de la Cuestión” sobre las bases del discurso pedagógico oficial de las reformas educativas de 1954, 1994 y 2010 en Bolivia, a partir de la revisión de estudios publicados sobre estas reformas.

## 3. METODOLOGÍA

Debe quedar claramente establecido que lo que pretende este artículo de revisión es llenar un vacío de información que “...no es primariamente un problema de acción, sino de conocimiento...” (Bunge, 2003, p. 123).

Por tanto, la construcción del “Estado de la Cuestión” que ejercita este artículo, aplica metodología de investigación cualitativo-documental, a partir de la exploración de diversas fuentes especializadas, cuyo contenido se vincula con un objeto de estudio delimitado, a partir del que se pueda alcanzar el balance de dicha revisión.

En tal sentido, el procedimiento aplicado se fundamentó en la revisión de investigaciones previamente publicadas, referidas a la Reforma educativa de 1955, la Reforma Educativa de 1994 y la Reforma Educativa de 2010, de las que se extrajo las partes más significativas que se refieren al Discurso Pedagógico Oficial, reconociendo a estas reformas como las tres categorías de análisis que asume este trabajo.

Cabe señalar que, al enfrentar información dispersa en distintos tipos de textos, se recurrió a la articulación intertextual de las ideas fuerza, en procura del *súmmum* o resultante de un ejercicio selectivo de citas directas e indirectas, así como de la interpretación que demanda la intertextualidad.

La primera fase de este proceso metodológico tuvo carácter heurístico, mediante el rastreo documental y la lectura lineal, hasta identificar las principales investigaciones que se vinculan con el objeto de estudio.

La muestra documental se delimitó a partir de dos criterios cualitativos: proximidad temática con el objeto de estudio y procedencia de la investigación (nacional e internacional), quedando delimitada en 27 investigaciones de corte pedagógico, sociológico e histórico.<sup>38</sup>

La segunda fase tuvo carácter hermenéutico, centrada en el análisis de los textos, en procura alcanzar el *summum* de las categorías de análisis vinculadas al objeto de estudio, estableciendo las relaciones de intertextualidad que puedan construirse entre los contenidos expuestos por los diferentes autores.

La tercera y última fase tuvo sentido recapitulador, recurriendo a la lectura diagonal que permitió alcanzar mediante el análisis, una síntesis “a modo de conclusiones”.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1 La Reforma Educativa del periodo 1954-1964<sup>39</sup>

Esta reforma entró en plena vigencia a partir de la promulgación del “Código de la Educación Boliviana”, el veinte de enero de mil novecientos cincuenta y cinco, bajo la presidencia de Víctor Paz Estenssoro, siendo parte importante de las políticas que conformaron el denominado: “Proceso de Revolución Nacional de 1952”.

Efron (2013) señala que esta Reforma cambió la organización del ámbito escolar y sus objetivos instaurando una nueva idea de sujeto y de ciudadanía, donde el nuevo sistema nacional propugnó la participación de todos los sectores en el desarrollo de la nación.

Ese desarrollo fue entendido como un crecimiento económico y social a partir de la evolución tecnológica y científica, por lo tanto, la idea de unidad nacional se sostenía sobre la base de la construcción de un ser boliviano, de un ciudadano, orientado hacia el aumento de su productividad, de su profesionalización y evolución laboral; de un sujeto eficiente. Entonces, esta nueva unidad nacional ya no se veía relegada en las divisiones sociales y geográficas existentes previamente (ciudades blancas, provincias mestizas y campos indígenas). La nueva división social y educativa se encontraría en la distinción entre ámbitos y escuelas urbanas y rurales.” (Efron, 2013, p.8)

Este discurso priorizaba el progreso y desarrollo nacional, pensado en términos técnicos y pragmáticos, pero no tardaron en aparecer las distancias entre las escuelas urbanas y rurales respecto a la calidad de sus contenidos educativos, la cual se orientaba a las actividades propias de cada ámbito.

Sobre el modelo de ciudadanía que propuso esta reforma, Iño (2017) señala que:

38 Cabe señalar que dentro de la revisión documental se identificó el trabajo de Mario Yapu (2013), titulado “Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación social” donde el autor realizó el análisis de más de veinte investigaciones sobre educación que fueron publicadas por el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), sistematizando los ejes temáticos de estos trabajos, entre los que no figura el Discurso Pedagógico Oficial. Por tanto, este hallazgo nos permitió aplicar el criterio de exclusión de estos trabajos como fuentes directas. No obstante, el análisis general al que arriba este autor, como producto de su investigación fue tomado en cuenta entre las fuentes de este artículo.

39 Primera categoría de análisis de este artículo.

“...se orientó hacia la formación de una conciencia moral, el trabajo útil y la construcción de la identidad nacional. El trasfondo de estos planteamientos fue el mestizaje que implicaba la imagen de la nación boliviana moderna. Por ejemplo, en el caso de la mayoría indígena, desde lo político, su formación como ciudadanía organizada en sindicatos, y en lo económico, su incorporación al mercado capitalista como propietario privado de la tierra, no como indígena, sino como campesino.” (p.152)

Como sugiere Mamani (2013), la educación debía diseñar el desarrollo de una conciencia nacional basada en la cultura nacional boliviana que tomaba elementos de las culturas vernáculas como raíz y reconocía que el país no podía desconocer los elementos básicos de la cultura universal: la lengua, la religión, la filosofía, la ciencia y las artes de occidente.

Para Contreras (2021) esta reforma no hizo énfasis en la educación de las mujeres ni en los mecanismos para incrementar la matrícula femenina, pese a postular la generalización de los alcances de la educación.

Si bien se produjo un desarrollo de la educación, en particular en el área rural, ésta era de mala calidad ya que la responsabilidad recaía en el ministerio de Asuntos Campesinos y el sistema era una continuación y expansión del existente en las décadas de los años 30 y 40. La baja calidad era motivada por el uso del castellano, el énfasis sobre “la memorización y la recitación (... ) casi hasta la completa exclusión del uso de la observación y la experimentación” que no permitía el desarrollo de la educación vocacional y sólo proveía rudimentos de escritura, lectura y matemática. (Contreras: 2021, p.124)

Rivera (2011) acota que “...la imagen del mestizo en el discurso público lo imponía como la única identidad legítima de la ‘nación boliviana moderna...’ (Rivera, 2001 citado por Bridikhina, 2009, p. 63).

Por su parte, Yapu (2007) explica que las bases ideológicas de este proyecto se encontraban en el humanismo cristiano, propio de líderes de los gobiernos militares de René Barrientos y Hugo Bánzer. Entonces, el ciudadano boliviano debía ser un hombre religioso, de familia, cuyos valores remitieran a los propuestos por la cultura nacional. (Efron, 2013)

“Por ende, esta visión humanista y unitaria invalidaba la distinción previa entre el ámbito urbano y rural. [Discursivamente] ya no se debían separar distintos programas educativos de primera y de segunda, todos deberían aprender lo mismo. Es en este sentido es que se pasa del objetivo de formar sujetos eficientes a formar sujetos humanizados y socializados. (Efron: 2013,p.18).

El nacionalismo entendió a la educación como el instrumento de liberación y transformación de los ciudadanos, que sean letrados y cultos como cualidades que les permitan contribuir al Estado Nacionalista con su trabajo y producción (Iño, 2012b). Para ello se puso en marcha la política educativa la extensión cultural, la creación de escuelas dedicadas a la actualización de los obreros y la alfabetización de los indígenas.” (Iño:2017).

Al respecto, Efron (2013) sostiene que la idea discursiva de unidad nacional se erguía con base en la construcción de un ser boliviano, de un ciudadano orientado hacia el aumento de su productividad, de su profesionalización y evolución laboral eficiente.

Por otra parte, estaba el imaginario propiciado hacia el sector indígena, que propuso la conversión hacia la identidad de campesinos, aspecto que el plano político implicó la idea de un ciudadano organizado en sindicatos agrarios, mientras que en el plano económico representó su incorporación al mercado capitalista, como propietario individual de la tierra.

Por tanto, la articulación de las reivindicaciones indígenas, la extensión del derecho al voto universal de la población indígena (que era mayoritaria pero excluida) y su consiguiente “ciudadanización”,

significaron la constitución de sujetos jurídico-políticos susceptibles de actuar como base social del nuevo Estado. (Iño:2017)

En los discursos de la época, el presidente Paz Estenssoro sostuvo que a la educación se le dio una orientación técnica, porque "...no solamente se debe buscar el beneficio individual para quien la reciba, sino que esté en función de las necesidades de la colectividad..." (Paz, 1962) y para cumplir con esto, planteó la importancia de castellanizar al "indio" y declararlo campesino, en un sentido modernizador.

Al respecto, el discurso pedagógico de la Comisión Nacional de Reforma Educacional de 1953 tuvo como objetivo el cambio moral y de conciencia del indio como ciudadano boliviano, de ahí la idea de que la educación campesina debía cumplir la misión de "moralizar al campesino", entendiendo que "su cultura y costumbres constituían vicios a extirpar". (Leguizamón, 2019)

Esta propuesta contenía un alto grado de funcionalismo y, a pesar de la retórica, su contenido pedagógico era mínimo. Se trataba de un esfuerzo por centralizar la normatividad educativa contenida en un sinfín de leyes, decretos y resoluciones ministeriales y establecer criterios sobre la importancia de la castellanización del indígena en quien, además, debían desarrollarse "buenos hábitos de vida con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social", "enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario" y "prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro mediante una educación científica" [Ministerio de Educación 1956, 136, Código de la Educación, Art. 120]. (Citado por Contreras:2021, p.122-123)

Fue marcada la intensión de sobreponer la identidad de "campesino" por encima de la de "indígena", a tal punto que fue calificada por algunos autores como una política de "etnocidio cultural", porque afectó seriamente las culturas de los pueblos indígenas. Sobre este aspecto, López (2005) señala que el avance de la escuela en el ámbito agrario significó el comienzo de un desaprendizaje de las lenguas y culturas campesinas y la pérdida de saberes y conocimientos ancestrales.

Finalmente, Contreras (2021) sugiere que existió la imposición de una pedagogía conductista en la década de los 70, que hizo de los maestros "técnicos" o "aplicadores" de programas escolares "diseñados con una pedagogía mecanizante" (Talavera 2014, 52) y que recién se pudo encarar esta situación problemática luego de la estabilización económica de 1985 y del proceso de ajuste estructural que se inició en esa época.

#### **4.2 La Reforma Educativa: 1994-2004<sup>40</sup>**

Entra en vigencia a partir de la promulgación de la "Ley de Reforma Educativa", el siete de julio de mil novecientos noventa y cuatro, bajo la presidencia de Gonzalo Sánchez de Lozada, como parte de las políticas del denominado: "periodo Neoliberal en Bolivia."

Para Mogrovejo (2010) esta reforma personificó "...la relación entre la educación, la pobreza y el desarrollo..." bajo cuatro enfoques teóricos: el capital humano, las necesidades humanas, la educación popular y las capacidades humanas como pilares de lucha contra la pobreza y la educación indígena como dimensión.

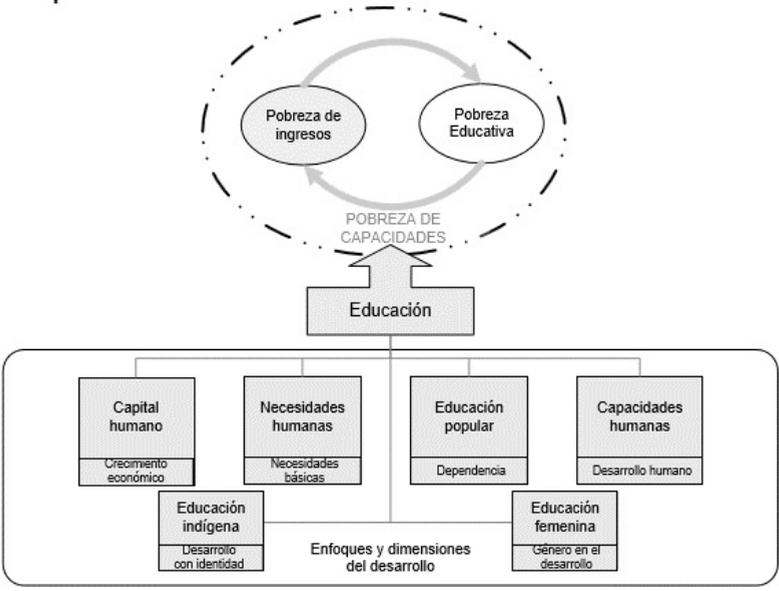
Asimismo, contemplaba una serie de temas transversales como igualdad de género, democracia, salud, sexualidad y medio ambiente. La reforma se inició con el respaldo del Banco Mundial y fue financiada en su mayor parte por préstamos de organismos internacionales, como el Banco Interamericano de Desarrollo y por donaciones de países europeos. En 2003 se estimaba que el costo total de la reforma ascendía a 350 millones de dólares (Contreras y Talavera 2005, 113).

40 Segunda categoría de análisis de este artículo.

Dicha reforma fue parte de una serie de medidas políticas, económicas y sociales encabezadas por la capitalización, la reforma agraria y la participación popular. En la referido a la formación, estas medidas buscaron ampliar y mejorar la educación boliviana en cuatro áreas: cobertura, calidad, equidad y eficiencia. Asimismo, "...formar un sentido pluricultural, tolerante, incluyente y democrático, que a larga sólo quedó en el discurso y en algunas normativas que buscaron reivindicar la formación del civismo y de una identidad nacional." (Iño:2017)

La siguiente figura ilustra los principales enfoques y dimensiones que se impulsaron desde el modelo de desarrollo y educativo que imperó en la época.

**Figura 2: Discurso de educación en el marco de los enfoques del desarrollo**



Fuente: Mogrovejo (2010)

Dichos planteamientos y teorías del crecimiento económico, exigieron cambios de enfoque educativo: pasando de la estrategia de las necesidades básicas, al enfoque de las necesidades humanas; pasando de las teorías de desarrollo heterodoxas (la escuela de la dependencia) a educación la popular; y pasando de la concepción del desarrollo humano, al enfoque de las capacidades humanas.

Para Contreras (2021) su aplicación priorizó el área rural, rescatando las experiencias internacionales hacia una propuesta pedagógica constructivista, centrada en el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, señala que el enfoque de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) inició una modalidad que desde hace décadas era parte del discurso nacional en el plano político, cultural y en el pedagógico:

...en un país en el cual 60 por ciento de la población habla una lengua originaria, aun cuando maneje el castellano en algún grado, (...) se destacó el empeño de que todos aprendieran castellano, pero éste fue uno de los aspectos poco comprendidos de la reforma que ha causado resistencia dentro de los propios grupos indígenas, en gran parte por desconocimiento de los padres y madres de familia sobre la propuesta de la reforma.

La reforma de 1994 "...utilizó el término de interculturalidad, desplegando todo un arsenal retórico al respecto y sentado las bases para el efectivo desarrollo de políticas concretas que pudieran parecer aceptables en términos de promoción de la igualdad cultural...", lo que "...reflejó un esfuerzo por

incorporar las demandas y el discurso subalterno con el objetivo de asegurar la implementación del modelo neoliberal. (Carys, 2016, p.14)

Por tanto, la Reforma fue considerada un dispositivo orientado a articular a la formación hegemónica neoliberal, para lo que se requirió cambios importantes en la concepción y transformaciones de las prácticas pedagógicas, abarcando varios niveles y dimensiones de enseñanza.

Con referencia a la ciudadanía, buscó formar con un sentido pluricultural, tolerante, incluyente y democrático que a larga solo se quedó en el discurso y en las normativas, siendo su inclinación hacia formación del civismo y de una identidad nacional. En este sentido, la ciudadanía se redujo de forma restringida al derecho político, en donde el Estado es el que prescribe las normas y rutas. (Ino:2017, p.152)

En lo referido a los cambios curriculares, la reforma se centró en los procesos de selección, decisión, organización y puesta en práctica de conocimientos basados en la nueva sociología de la educación propiciada por Bernstein y Young. Como señala Yapu (2008), se introdujo el discurso pedagógico sobre competencias y aprendizajes en lugar de conocimientos, la posición de los agentes (el maestro frente al niño), los centros de decisión administrativa y gestión (surgimiento de los poderes locales: los municipios y los distritos), las prácticas pedagógicas centradas en el niño, entre otros.

Pese a ello, el modelo constructivista bajo el que fue propuesta la Reforma Educativa de 1994, fue rechazado por el magisterio "...por ser una corriente pedagogía impuesta por el Banco Mundial en Bolivia y otros países y no responder a las necesidades de la educación boliviana." (Cajías 2014, 56).

El eje discursivo que destacan otros autores, es la Educación Intercultural, que en términos de Torres (2005) "...no logró desprenderse de su carácter piloto y experimental, de su vulnerabilidad frente a los vaivenes de la política el contexto nacional, y de su fuerte dependencia de organismos y recursos internacionales". O como explica Tancara (2001), el nivel discursivo buscaba una interculturalidad pluralista de respeto a lo diferente, pero en la práctica estos conceptos se encontraban vacíos de contenidos, dado que entraban en profunda contradicción con la realidad de las asimetrías y desigualdades sociales y económicas de la población.

Un aspecto que cabe destacar, es la diversidad de interpretaciones que se han dado sobre los alcances políticos de esta reforma, es el caso del ex Ministro de Educación, Enrique Ipiña Melgar, quien señaló que se trata de la Reforma "...de la izquierda nacional..."; mientras que otros investigadores, como Laura Efrón, la consideran "...una pieza fundamental dentro del contexto latinoamericano de profundización de las reformas neoliberales...".

Algunas de las principales tensiones del proceso de construcción de esta reforma, fueron reflejadas en las tesis doctorales de Talavera (2016) y Méndez (2013). La primera sugiere que detrás de estos procesos educativos existió un discurso de "...enfrentamiento entre defensores de ideas de la agenda global (incluso disputando entre sí las ideas del capital humano o las del desarrollo humano), con quienes estaban construyendo desde abajo y hacía tiempo, la agenda alternativa nacional con postulados de educación popular..."; mientras que la tesis de Méndez sugiere la existencia de tensiones discursivas entre "...el reconocimiento de facto de los indígenas y el universalismo excluyente en todos sus preceptos".

Más ejemplos de esta complejidad de análisis, son apreciables en el trabajo de Walsh (2006), cuando señala que existieron influencias discursivas orientadas a posicionar la formación hegemónica neoliberal, mientras que Carys (2016) sostiene que dichas influencias se centraron en la "...concepción multiculturalista o interculturalista-funcional".

Estas y otras tensiones discursivas envuelven la Reforma de 1994, pero también los contrastes entre el discurso y su implementación, así lo señala Yapu (2013), cuando se refiere a que:

“La pluriculturalidad propuesta en la reforma educativa de la década del 90 funcionaba, por ende, como un disfraz con el que se intentaba cubrir la realidad socioeconómica boliviana; como un cobertor sobre la profundización de las reformas neoliberales (conocidas como reformas de segunda generación) que contrariamente a lo propuesto, generaron mayores diferenciaciones internas y mayor explotación sobre los sectores subalternos.” (p.148)

Finalmente, cabe citar a Contreras (2021), quien señala que Bolivia ingresó al siglo XXI con una reforma educativa a medio realizarse, “...parcialmente implementada entre 2000 y 2005 y descontinuada, sin reemplazo, entre 2006 hasta 2010” (p.128).

### **La Reforma Educativa de 2010<sup>41</sup>**

Esta reforma entro en vigencia desde la promulgación de la Ley N°070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, el veinte de diciembre de dos mil diez, bajo la presidencia de Evo Morales Ayma, como parte del periodo que se denomina: “Proceso de Cambio”.

Conforme las bases generales de esta Reforma, se gesta un nuevo Sistema Educativo Plurinacional, fundamentado pedagógicamente en el “Modelo Educativo Sociocomunitario y Productivo”, que promueve la “...educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, despatriarcalizadora (...), como respuesta a las concepciones liberales y burguesas, retomando la relación entre familia, comunidad, sociedad y educación, con el fin de gestar una ciudadanía intercultural y plurilingüe.” (Iño:2017).

El Modelo Sociocomunitario Productivo, plantea la articulación de la educación con las necesidades y realidades de las comunidades, fomentando la participación activa de la sociedad en la planificación y gestión educativa. Asimismo, desde la Educación Descolonizadora plantea cambiar las herencias coloniales en el sistema educativo, sustituyendo las prácticas educativas que han perpetuado la discriminación y la marginalización de las culturas indígenas. También, sugiere que desde la Educación Liberadora se proyecte la emancipación de las personas, liberándolas de las estructuras opresivas mediante la promoción de su autonomía y la participación activa en la sociedad. Finalmente, propone que desde la Educación Revolucionaria se alcanzará el cambio profundo y transformador en el sistema social, promoviendo la justicia social y la igualdad.

Para López (2012, citado por Contreras (2021), los cuatro pilares de la LASEP son: (1) la descolonización, (2) el intra e interculturalismo con plurilingüismo, (3) la educación productiva y (4) la educación comunitaria. Las diferentes interpretaciones sobre qué exactamente significaban cada una de ellas entre maestros, líderes de movimientos indígenas, así como al interior del ministerio de Educación, dificultó la elaboración de un currículo. (p.130)

Para Turra (2018) esta reforma se orienta a fortalecer las identidades culturales de las naciones y pueblos, en el contexto de un Estado que se reconoce como plurinacional y diverso culturalmente, visibilizando la heterogeneidad como potencialidad y riqueza cultural.

“Desde este marco de comprensión, la enseñanza histórica adquiere una impronta intercultural y transformadora, ya que con creces viene a superar el tradicional enfoque identitario nacional-monocultural. (...) En la diversidad cultural indígena se inscriben los sentidos de un discurso multiculturalista que promueve el reconocimiento de ciertas prácticas culturales, lenguas y sistemas de valores de las sociedades originarias, pero lo hace desde una dimensión extracultural y en perspectiva del otro, que excepcionalmente (en Bolivia y Guatemala) se traduce en la incorporación de otras epistemes, otras voces y otros saberes histórico- educativos en la enseñanza de la historia.” (Turra:2018)

41 Tercera categoría de análisis de este artículo.

Contreras (2021), la denomina como reforma “neopopulista”, basada en dos componentes centrales: “descolonización e intraculturalidad”, mientras que otros autores la denominan: “progresista”, “emancipadora y descolonizadora” o “intercultural”, sin alcanzar aún consensos al respecto.

ño (2017) añade que “...si bien se plantea la convivencia de lo diverso y una revalorización de las identidades étnico-culturales y regionales. Esta búsqueda de lo plural puede generar dificultades en la cuestión de la pertenencia común, un mismo Estado; por un lado, reforzar desde local la construcción de un sentimiento de pertenencia a un mismo Estado; por otro lado, la consolidación de ciudadanía étnicas diferenciadas, lo que podría hacer de Bolivia más bien un Estado multicultural excluyente que plurinacional, intercultural e incluyente. (p.124)

Al respecto, Turra (2015) señala que esta reforma postula la afirmación identitaria y la construcción de subjetividades interculturales como finalidades de la enseñanza histórica, pero pese a ello, las propuestas curriculares no escaparon a la preeminencia de los saberes culturales occidentales en el currículo escolar y tampoco al discurso pedagógico tradicional de la historia.

Por su parte, (Gomez:2010) se refiere a que el concepto de desarrollo que toma esta Reforma, no se define en términos de acumulación económica —como sí lo hacían los gobiernos neoliberales— sino como la posibilidad de crear condiciones de justicia y equidad entre los ciudadanos bolivianos. De acuerdo al Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2012), “el currículo del modelo educativo sociocomunitario productivo fue entregado al pueblo boliviano como un documento de trabajo [...] que debe ser discutido, ajustado [contextualizado y adaptado] por la sociedad, porque es una exigencia del proceso político de transformación gestionar el Estado Plurinacional de un modo participativo y consensual.” (p.7)

El discurso central del proyecto educativo fue liberar y descolonizar a los sujetos, sin embargo, las políticas de reforma promovieron la revalorización de las culturas, valores y tradiciones de las sociedades originarias, basándose en las características poblacionales de las distintas áreas geográficas del país.

En este sentido, la descolonización no puede ser enfrentada sólo como una cuestión pedagógica; se trata de toda una propuesta política de salida del capitalismo colonial en crisis y de construcción de un orden de convivencia alternativo, inspirado en el modo de vida de los pueblos indígenas”. Por esta razón, la Reforma educativa de 1994 no menciona la interculturalidad; no se hablaba de “educación intracultural, porque tampoco había una problematización de la educación colonial o de la colonización de la sociedad boliviana” (MDE, PIEB, 2011, p.25)

Como señala Arrueta (2011), a diferencia de la Ley de Reforma de 1994, que establecía la interculturalidad como transformación de las relaciones de dominación entre culturas en Bolivia, la Ley “Avelino Siñani” se entiende como una relación de las culturas existentes en Bolivia con culturas del resto del mundo. Al respecto, Osuna (2011) sugiere que la intraculturalidad y la interculturalidad forman una dualidad que no solo implica la valoración de lo propio en contacto con “lo ajeno”, sino también la transformación de la organización estatal. (p.195)

Esta reforma responde en su propuesta a un horizonte histórico comunitario de vida para precisamente superar la crisis civilizatoria del capitalismo, pero la actual gestión educativa administrativa boliviana responde a un horizonte Estatal neocolonial. Aquella gestión no acompaña los procesos de transformación pedagógica que las y los docentes podrían implementar participativamente desde y con las comunidades educativas, entonces esto impacta gravemente en la gestión pedagógica de las unidades educativas que debe responder a los tiempos de una administración estatal y no a los tiempos y espacios de los territorios, pueblos y comunidades. (Curibil y Pino, 2020, p.93)

Finalmente, cabe mencionar el trabajo de Quintanilla (2017), en un sentidocrítico, señala que el diseño de currículo base no hace referencia a la relación existente entre los principios de descolonización y

la educación intra-intercultural-plurilingüe, comunitaria y productiva, así como tampoco desarrolla mayor fundamentación teórico-crítica al respecto:

En tal sentido, la descolonización podría ser comprendida como la crítica a las consecuencias negativas de la modernidad occidental, pero también y quizás fundamentalmente como el proceso de (re)constitución y desarrollo de las identidades culturales, negadas e ignoradas (colonizadas), básicamente por la economía y política occidentales. La intra-interculturalidad-plurilingüe podría ser comprendida como la práctica educativa para el fortalecimiento de la identidad de las culturas indígenas, a partir de la re-articulación de sus territorialidades (autonomías y determinación), al uso comunicativo de sus lenguas y viceversa. (Quintanilla, 2017, s.p.)

Durante las gestiones 2022 y 2023 existió un debate público sobre los ajustes del currículo que propone esta reforma, lo que derivó en movilizaciones del magisterio, a las que se sumaron diversos sectores organizados y políticos, señalando que determinados momentos de la historia de Bolivia estaban siendo representados en los textos escolares de forma inexacta e ideologizada. Asimismo, algunos sectores docentes se mostraron contrarios a la implementación de contenidos vinculados a robótica, nuevas tecnologías y educación sexua y perspectivas de género, argumentando diversos motivos, quedando demostrado una vez más que la resistencia del sector docente ha estado presente en todas las reformas y en particular hacia cambios paradigmáticos en el sistema educativo. Finalmente, el gobierno decidió retirar determinados contenidos que estaban siendo cuestionados y dejó que a través del currículo diversificado se modulen esas observaciones.

De acuerdo a Howard (2009), la oposición a la reforma se basó en la impresión de que ésta fue pensada solo para el sector rural e indígena. El retraso en materiales en español acentuó la sospecha que solo se educaría en lengua materna, pero también el contexto político había cambiado, quedando la EIB asociada a las reformas neoliberales y en una trama más amplia de antiglobalización fue criticada por los maestros y los sectores de izquierda. (Contreras:2021, p.130)

## 5. A MODO DE CONCLUSIONES

Las reformas educativas sintetizan momentos importantes en el desarrollo de los sistemas educativos de los países, correspondiendo en la mayoría de los casos a modelos internacionales imperantes en determinados periodos de la historia.

En este marco los países sudamericanos impulsaron reformas para delinear itinerarios formativos ante las exigencias, consensos y recomendaciones promovidas desde agencias internacionales, con el apoyo de organismos de financiamiento que influyeron en sus lineamientos.

En Bolivia durante la segunda parte del Siglo XX y la primera parte del Siglo XXI se desarrollaron tres reformas educativas, que adquirieron alta representatividad y carácter paradigmático, correspondiendo con los contextos históricos y políticos de la región y del país.

La primera corresponde al denominado "proceso de revolución nacional" y fue instituida en 1955 mediante la aprobación del Código de la Educación Boliviana; la segunda se llevó a cabo en 1994 durante el periodo denominado como "Neoliberal y de globalización", entrando en vigencia mediante la Ley N°1565 de "Reforma Educativa"; y la última reforma data de 2010, vigente desde la promulgación de la Ley N°070 de Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez", que se inscribe dentro del denominado: "Proceso de Cambio", en consonancia con las transformaciones estructurales que contiene la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

El análisis realizado, sugiere que una buena parte de los estudios sobre las reformas educativas ha sido desarrollada bajo el enfoque institucional y corporativo de los actores involucrados en el proceso:

los gobiernos de turno (productores y promotores de estas políticas públicas), el magisterio (sector históricamente resistente a los cambios paradigmáticos) y otros actores como las organizaciones internacionales y agencias no gubernamentales (como cooperantes de estos procesos).

La revisión de esta literatura revela escaso y disperso contenido referido al Discurso Pedagógico Oficial y su relación con el pensamiento pedagógico e ideológico de las reformas educativas, vale decir que las investigaciones no han abordado los Idearios Educativos de estos procesos. Por lo general, este tipo de contenido se encuentra entremezclado en las investigaciones, como parte del análisis que realizan los autores sobre otros ejes o tópicos de carácter más práctico u operativo, vinculados a la implementación de las reformas educativas: presupuestos económicos, cobertura, estructura del sistema educativo, sindicalización y escalafón docente, procesos de evaluación y la gestión educativa en general.<sup>42</sup>

Se puede deducir que esta situación ha generado imprecisiones en el estudio de la caracterización discursiva de cada Reforma, pues como se ha ejemplificado en desarrollo de este artículo, no existen consensos suficientes sobre sus bases epistemológicas, pedagógicas, políticas e ideológicas, quizá en gran medida porque los trabajos consultados no comparten metodología, no aplican parámetros similares y analizan las reformas de forma "taxonomizada", lo que limita significativamente su necesaria comprensión y comparación.<sup>43</sup>

A partir de ello, se puede señalar que no se han identificado trabajos de investigación cuyo objeto de estudio sean los Idearios Educativos en el Discurso Pedagógico Oficial de las reformas educativas, ni tampoco se ha conocido de trabajos que hayan aplicado itinerarios metodológicos especializados en el análisis de estructuras teóricas e ideológicas, tal es el caso de la Deconstrucción o la Topología del Discurso.

Pese a tratarse de vacíos de conocimiento que podrían ser investigados de forma independiente, es posible pensar en atenderlos de forma simultánea, por investigaciones que propongan dilucidar los idearios subyacentes en las reformas educativas bolivianas, poniendo en práctica metodologías especializadas en el análisis del discurso y las estructuras teóricas e ideológicas. Es el caso de la tesis doctoral que está siendo desarrollada por este mismo autor, en el seno del Doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central), intitulada: "Deconstrucción de idearios subyacentes en la topología del Discurso Pedagógico Oficial de las reformas educativas en Bolivia: 1955, 1994 y 2010", de cuyo Estado del Arte se desprende el presente artículo de revisión.

Finalmente se concluye que estos vacíos de conocimiento, el primero de carácter empírico, vinculado a la identificación, análisis y comparación de los Idearios en el Discurso Pedagógico Oficial de las reformas educativas bolivianas (1955, 1994 y 2010); y el segundo, de carácter metodológico, por la ausencia de experimentación con nuevas metodologías especializadas en el análisis de las estructuras teóricas e ideológicas, explican el ¿por qué? del título de este artículo, pues el estado de investigación sobre estos tópicos es aún un Estado de la Cuestión (de las preguntas) y no propiamente un Estado del Arte (de los resultados alcanzados).

42 No obstante, cabe señalar que los estudios que se han realizado sobre la reforma educativa de 2010, visibilizan mayores elementos discursivos de carácter ideológico, lo que puede responder a ser consecuencia de los cambios paradigmáticos de la nueva Constitución Política del Estado y también a que continua en vigencia, por lo que forma parte del debate público de los últimos años.

43 Con carácter de recomendación u oportunidad para futuras investigaciones sobre este tema, se identifica la necesidad de investigar sobre los efectos en las políticas públicas del sector de educación, ante la ausencia de conocimiento sistematizado sobre los idearios de las reformas educativas de Bolivia.

## Referencias bibliográficas

Arratia, E. (2018). *Análisis a la reforma educativa del sexenio 2012-2018 en el Marco de la desigualdad social mexicana*. 3er congreso internacional sobre Desigualdad Social, Educativa y Precarización en el Siglo XXI. UAMCEH Universidad Autónoma de Tamaulipas. México

Arrueta, J.A. (2011): *El impacto de las reformas educativas en el sistema educativo en Bolivia, 1994 al 2011*. La Paz-Bolivia.

Bernstein, B. y Díaz M. (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Bogotá.

Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Theory, Research, Critique. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers. —

Campero, F. (1999). *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*. La Paz, Harvard Club de Bolivia.

Carys, A. (2016). *Gramsci en Bolivia: el proceso contemporáneo de descolonización educativa en el marco de la construcción política del MAS-IPSP. Sujeto de cambio, articulación hegemónica y batalla cultural*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. p.13

Conteras, M. (2021). *Políticas y reformas educativas en Bolivia, 1900-2020*. Un amor desenfrenado por la libertad. Antología de la Historia Política de Bolivia.(1825-2020). Tomo II 1952-2020. Fundación Konrad Adenauer (kas). Oficina Bolivia

Costamagna, P. (2015). *Política y formación en el desarrollo territorial. Aportes al enfoque pedagógico y la investigación acción con casos de estudio en Argentina Perú y el País Vasco*. Universidad Deusto. País Vasco. p.70

Curivil F. y Pinto L. (2020). *Apuntes para un análisis de la ley educativa N° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia*. Revista Textura. v. 22 n. 51. p.82-102.

Efron, L. (2013). *Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano. La revalorización de la experiencia de Warisata para la constitución de nuevas ciudadanías*. Universidad de la Plata. Clio y Asociados, (17). ISSN 2362-3063. <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar> Espinoza, L. (2014). La colonialidad en el discurso pedagógico. Revista Hijuna N°2 Pensamiento y Cultura Latinoamericana. ISSN: 0719-5222 Universidad de Playa Ancha. Chile

Iño, W. (2007). *Tres reformas educativas en Bolivia: Liberal, revolucionaria y neoliberal; sus bases y propuestas*. Historia 30, 373-397.

IÑO, W. (2009). *Inicios de la formación docente, en la reforma educativa liberal. 1900-1920*. En R. Calderón, E. Aillon & M. L. Talavera (Comps.) *Miradas retrospectivas a las políticas públicas en Bolivia. A cien años de la formación docente* (pp. 117-145) La Paz: Carrera de Historia, Universidad Mayor de San Andrés.

IÑO, W. (2012b). *La reforma educativa nacionalista: formación técnica con vocación nacional en la educación pública de Bolivia (1955-1960)*. Anuario de Estudios Bolivianos Archivísticos y Bibliográficos, 18, 147-174.

IÑO, W. (2017). *Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (Siglo XX y XXI)*. ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 12, núm. 2. Universidad Politécnica Salesiana.

Ipiña, E. (2013). *Cien años de reformas educativas: 1910-2010*. Revista Estudios Bolivianos Nro. 18. Versión impresa ISSN 2078-0362. La Paz p. 28

Leguizamón, M. et al. (2019). *La reforma educativa boliviana de 1955. Historia de la educación popular en Latinoamérica: Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas (1940-2017)*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires Méndez, S. (2013). *La política educativa en el estado Plurinacional de Bolivia, como una alternativa de liberación política*. Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. Tesis. México p.103

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, IIPP,

PIEB, DANIDA (2012): *100 años de educación en BOLIVIA. Sistematización de la mesa temática. Educación intercultural*. IIPP, Fundación PIEB, La Paz.

Mogrovejo, R. (2010). *Las políticas educativas en Bolivia como estrategias de lucha contra la pobreza. Diversidad de enfoques e influencia de la cooperación internacional (1994-2010)*. Universidad del país Vasco. Bilbao p. 102

Ornelas, C. (2018). *Reforma Educativa: un concepto en controversia*. Excelsior, extraído de: <https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlosornelas/2015/11/11/1056523>

- Osuna, C. (2011): *Perspectivas actuales de la educación intercultural en Bolivia* (tesis doctoral inédita). UNED, Madrid.
- Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer análisis del discurso*. Moebio. Universidad de Chile. Cinta Moebio 41. pp. 207-224.
- Santos, J.. (2017). *Contextualización del tiempo libre infantil y juvenil en el entorno social*. Ediciones Paraninfo. España. p. 71
- Tancara, A. (2001). *Prácticas y discursos de aula en el Instituto Normal Superior de Warisata: Continuidades históricas en el contexto de la Reforma Educativa*. Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia
- Talavera, C. (2016). *La agenda educativa Pos-Neoliberal: Alternativas de cambio en Bolivia y Paraguay*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral. España p.84
- Torres, R. (2005). *12 tesis para el cambio educativo: justicia educativa y justicia económica*. Fundación Fé y Alegría. P.32
- Turra, O. Et al. (2018). *Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano*. Programa Doctorado en Educación Universidad del Bío-Bío. Universidad Católica de Temuco, Chile. Diálogo Andino N° 57. pp. 49-60.
- Quintanilla, V. (2017). *Una perspectiva intra-intercultural de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez y su proceso curricular*. América Latina en Movimiento. ALAI
- Valencia, C. (2011). *Del análisis crítico del discurso y las ideologías*. Forma. Volumen 24, Número 2, Universidad de Antioquia, Colombia. p.. 145
- Yapu, M. (2007). *Sistemas de enseñanza, curricula, maestros y niños: breve reseña histórica*. Umbrales, 15.
- Yapu, M. (2008). *Políticas educativas y socialización de niños. Un estudio sobre la reforma educativa boliviana de 1994*. Temas Sociales no.28. La Paz
- Yapu, M. (2013). *Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación social*. Revista Tinkazos. Número 34, pp. 131-152, ISSN 1990-7451. La Paz

# Fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociológicos que sustentan la formación inicial docente en Bolivia

## Philosophical, Pedagogical And Sociological Foundations That Support Initial Teacher Training In Bolivia

María Marcela Magne La Fuente

### Resumen

La formación inicial docente en Bolivia es un proceso educativo fundamental en el cual los aspirantes a maestros adquieren conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ejercer la enseñanza de manera efectiva. Este proceso se lleva a cabo en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM), que suman 47 en total.

La investigación busca estimular la reflexión sobre los fundamentos de la formación inicial docente, pues se reconoce una carencia significativa en el análisis e integración de fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociológicos en la formación docente. La revisión bibliográfica propone examinar estas perspectivas para mejorar la comprensión de la preparación del futuro maestro y aboga por la incorporación de enfoques pedagógicos innovadores y contextualmente relevantes.

Luego del análisis documentado realizado se dilucida que la base filosófica de la formación docente en Bolivia se centra en valores que promueven la equidad, justicia social e interculturalidad, reflejando la diversidad cultural y social del país. Desde la perspectiva pedagógica, ha evolucionado desde enfoques conductistas hasta adoptar la pedagogía crítica, que busca cuestionar las estructuras de poder y cultivar pensadores críticos. La dimensión sociológica se apoya en las Teorías de la Resistencia, abogando por romper con la reproducción de desigualdades sociales en la educación.

### Palabras Clave

Formación de docentes; Filosofía de la educación; Pedagogía; Sociología de la educación.

### Summary

Initial teacher training in Bolivia is a fundamental educational process in which aspiring teachers acquire the knowledge, skills and attitudes necessary to teach effectively. This process is carried out in the Higher Teacher Training Schools (ESFM), which number 47 in total.

The research seeks to stimulate reflection on the foundations of initial teacher training, since a significant lack is recognized in the analysis and integration of philosophical, pedagogical and sociological foundations in teacher training. The literature review proposes to examine these perspectives to improve understanding of future teacher preparation and advocates for the incorporation of innovative and contextually relevant pedagogical approaches.

After the documented analysis carried out, it is elucidated that the philosophical basis of teacher training in Bolivia focuses on values that promote equity, social justice and interculturality, reflecting the cultural and social diversity of the country. From a pedagogical perspective, it has evolved from behaviorist approaches to adopting critical pedagogy, which seeks to question power structures and cultivate critical thinkers. The sociological dimension is supported by Theories of Resistance, advocating to break with the reproduction of social inequalities in education.

**KEYWORDS:** Teacher training; Philosophy of education; Pedagogy; Sociology of Education.

## Introducción

La formación inicial docente se refiere al proceso educativo mediante el cual las personas que aspiran a convertirse en maestros adquieren los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias necesarias para ejercer la enseñanza de manera efectiva. Este periodo de formación se despliega en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM), que en el territorio boliviano son 47 (27 ESFM y 20 unidades académicas). Durante la formación docente inicial, los futuros maestros estudian teorías pedagógicas, psicología educativa, metodologías de enseñanza, evaluación del aprendizaje y otras disciplinas relacionadas con la educación en general y con la especialidad que escogen en particular; también participan en experiencias investigativas en las prácticas educativas comunitarias (PEC) que son emplazadas en Unidades Educativas (UE) y los entornos comunitarios en donde se encuentran éstas.

La formación docente en Bolivia se encuentra arraigada en un entramado complejo de fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociológicos que convergen para moldear y sustentar la preparación de los educadores en el país. Estos enfoques no solo reflejan la rica diversidad cultural y social de Bolivia, sino que también responden a los desafíos contemporáneos en el ámbito educativo. Desde una perspectiva filosófica, se busca fundar la formación docente en valores que promuevan la equidad, la justicia social y la interculturalidad, reconociendo la pluralidad de identidades presentes en la sociedad boliviana. Al mismo tiempo, los enfoques pedagógicos buscan integrar metodologías innovadoras y contextualizadas, adaptadas a las características específicas de las comunidades y regiones del país. Por otro lado, la dimensión sociológica de la formación docente en Bolivia se nutre de la profunda comprensión de las dinámicas sociales y económicas, buscando formar profesionales capaces de abordar los desafíos y oportunidades que surgen en el complejo entorno sociopolítico del país. Esta convergencia de enfoques proporciona una base sólida para la formación docente en Bolivia, orientada a la construcción de una educación inclusiva, participativa y transformadora que contribuya al desarrollo integral de la sociedad boliviana.

En la actualidad, en Bolivia, desde el componente curricular la formación inicial docente – al igual que en los demás niveles educativos - se adopta como base filosófica la categoría del “Vivir Bien” que se refiere a la vida armoniosa lograda mediante la práctica de valores sociocomunitarios que buscan fomentar la complementariedad, reciprocidad y armonía entre los seres humanos, la Madre Tierra, el Cosmos y las espiritualidades (las cuatro dimensiones de la vida); como base sociológica la “Condición Plural” que reconoce que los procesos educativos tienen lugar en contextos diversos y variados, por lo tanto se enfatiza la necesidad de que los futuros maestros respeten las diferentes formas de organización sociocultural presentes en las comunidades donde ejercerán como profesionales; y, en la base psicopedagógica el “Aprendizaje Comunitario”, que concibe la formación como una construcción diversa que se logra a través del diálogo y la contribución de todos los participantes en el proceso educativo. Esto implica fortalecer las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir, aplicando los momentos metodológicos de Práctica, Teoría, Valoración y Producción; empero, las bases citadas están dentro de lo curricular y no son en esencia principios teóricos y conceptuales que sustentan y guían la formación inicial docente.

La formación inicial docente en Bolivia enfrenta una carencia significativa en el análisis y la integración de los fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociológicos. Esta falta de abordaje sistemático de estos fundamentos esencialmente teóricos, pero prácticos en la ejecución educativa, plantea desafíos sustanciales para la calidad y la efectividad de la educación impartida en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros. El análisis y la integración adecuada de los fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociológicos son cruciales para la formación integral de los docentes, ya que les proporcionan las bases teóricas necesarias para comprender, adaptarse y responder de manera efectiva a los desafíos cambiantes y complejos en el ámbito educativo boliviano.

A través de la presente investigación se pretende examinar las perspectivas filosóficas, pedagógicas y sociológicas que respaldan la formación inicial de docentes en Bolivia, a través de una revisión bibliográfica y documental, con el propósito de facilitar la comprensión de los aspectos que influyen en la preparación del futuro maestro, para ello se identificaron aspectos de análisis en los fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociológicos que sustentan el nivel profesional en estudio acudiendo a la revisión bibliográfica y documental como técnica de recolección de información y a fichas de citas literales comentadas que posibilitaron la organización de la misma.

En esta dirección, en un primer apartado de análisis se aborda la evolución de las configuraciones filosóficas en la formación inicial docente en Bolivia, desde el positivismo hasta la perspectiva sociocrítica. Se destaca que este cambio no solo implica ajustes en la metodología pedagógica, sino también una transformación en la percepción del rol del docente y el propósito de la educación. Se señala que la transición busca abordar las realidades sociales, culturales y políticas, promoviendo educadores más activos en la construcción de un entorno educativo equitativo y transformador. Además, se introduce la falsación popperiana como un concepto relevante en la formación docente, destacando su papel en el desarrollo de la autonomía intelectual y el pensamiento reflexivo. Sin embargo, se plantea que su aplicación directa como base filosófica presenta desafíos, ya que el proceso educativo es complejo y multifacético. También se explora la perspectiva sociocrítica, que insta a superar posiciones dogmáticas y a reconfigurar constantemente la educación en respuesta a problemas identificados en los contextos formativos. Se menciona la importancia de reconocer la diversidad cultural y promover la equidad y la justicia social. Se destacan los aspectos positivos de adoptar esta postura, pero también se señalan desafíos como el riesgo de sesgo ideológico y la dificultad en su aplicación práctica. Finalmente, se introduce la Teoría Crítica como un enfoque epistémico que busca comprender y transformar la sociedad. Se subraya su relevancia en la formación docente para fortalecer el pensamiento crítico y contribuir a cambios cualitativos en la sociedad desde una perspectiva emancipatoria. Se resalta la necesidad de equilibrar la teoría y la práctica en la formación inicial docente para abordar la complejidad y diversidad del proceso educativo.

En un segundo apartado, se analiza el desarrollo de las configuraciones pedagógicas en la formación inicial docente ha experimentado una evolución dinámica y reflexiva, transitando desde enfoques conductistas hasta abrazar perspectivas más críticas. Esta transformación ha delineado no solo cambios en las metodologías educativas, sino también una redefinición del propósito y la naturaleza de la enseñanza. Desde la influencia inicial del conductismo, que se centraba en comportamientos observables y métodos estructurados, hasta la adopción de la pedagogía crítica, que busca cuestionar las estructuras de poder y fomentar la conciencia social en la formación docente. Esta evolución destaca la comprensión cada vez más profunda de que la educación va más allá de la transferencia de conocimientos, buscando cultivar pensadores críticos y agentes de cambio. Las críticas al conductismo en la formación docente incluyen su enfoque limitado en el aprendizaje superficial, descuidando habilidades cognitivas complejas, pensamiento crítico y adaptabilidad a contextos diversos. La pedagogía crítica, centrada en la transformación cualitativa, se ha consolidado como un enfoque actual en la formación docente, promoviendo la participación, la contextualización, la reflexión y la construcción colectiva de conocimiento. En Bolivia, este cambio se refleja en la Ley de Educación N° 070, que busca establecer una conexión entre la educación y la sociedad a través de acciones compartidas entre la escuela, las instituciones de formación y las comunidades.

En un tercer apartado, se acude a la Sociología, como estudio sistemático de las sociedades, proporciona una herramienta para entender las dinámicas entre las personas y aboga por desafiar las estructuras opresivas. En el ámbito educativo, las Teorías de la Resistencia, fundamentadas en la sociología, son cruciales en la formación inicial docente en Bolivia. Pensadores como Paul Willis y Henry Giroux destacan la necesidad de romper con la reproducción de desigualdades sociales en la educación. Giroux aboga por una educación que libere el pensamiento y no reproduzca sistemas opresores. Sin embargo, la realidad actual en las escuelas bolivianas refleja asimetrías de poder, discriminación y violencia. La formación docente, basada en las Teorías de la Resistencia, busca superar barreras en el

aula, promoviendo prácticas inclusivas, respeto a la diversidad, convivencia pacífica y la construcción de una educación libre de discriminación y opresión.

Los resultados y discusión de la investigación podría revelar la necesidad de incorporar enfoques pedagógicos innovadores y contextualmente relevantes en la formación docente, que podría impulsar la adopción de estrategias educativas más dinámicas y adaptadas a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad; además, contribuiría a establecer directrices y prácticas que promuevan una educación de calidad y equitativa en todo el sistema educativo teniendo como base reflexiones sobre cuáles son los fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociológicos de la formación inicial docente, estimulando el interés y la participación en la investigación educativa continua en Bolivia.

### **Objetivo**

Analizar las posturas filosóficas, pedagógicas y sociológicas que sustentan la formación inicial docente en Bolivia, acudiendo a la revisión bibliográfica y documental, que posibilite la comprensión de las características en la preparación del futuro maestro.

### **Metodología**

El enfoque paradigmático adoptado para la investigación sigue la perspectiva emergente o dialéctica materialista, buscando un análisis integral de los fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociológicos en la formación inicial docente, donde se destaca la conexión inseparable entre teoría y práctica, considerando las dinámicas del objeto, el sujeto y el proceso, así como lo objetivo y subjetivo. La investigación se orientó a aportar soluciones al problema identificado, empleando un diseño metodológico emergente adaptado al desarrollo del análisis.

La comprensión del sentido y significado del objeto de investigación se profundizó mediante la interpretación de procesos respaldada por aportes bibliográficos. La estrategia inicial de búsqueda bibliográfica incluyó la definición de categorías a priori como descriptores, tales como formación de docentes, filosofía de la educación, pedagogía, sociología de la educación, controlados para su enunciación en el tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Se recurrió a diversas fuentes, como libros, informes de evaluación institucional, revistas científicas, artículos de investigación y ponencias, utilizando bases de datos como SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Académico. La calidad y validez de los materiales se evaluaron mediante recursos de búsqueda reconocidos en la academia.

Se llevó a cabo una lectura selectiva de producciones publicadas en los últimos siete años, excluyendo Referencias bibliográficas anterior a 2017 y aquella no pertinente al tema de investigación. El análisis de los materiales seleccionados permitió identificar elementos clave para el estudio.

Las actividades ayudaron a garantizar una revisión bibliográfica, proporcionando una base sólida para la comprensión y contextualización del tema específico de investigación fueron:

Delimitación y definición de los alcances y límites de la revisión bibliográfica con base en el desarrollo del objetivo establecido.

Búsqueda de fuentes bibliográficas identificando palabras clave y términos relacionados con el tema, acudiendo a bases de datos académicas, bibliotecas digitales y motores de búsqueda, utilizando los conectores booleanos “and” y “or” y otros filtros para optimizar la búsqueda;

Selección de fuentes relevantes, evaluando la relevancia de cada fuente a través de la revisión de títulos y resúmenes, discriminando las fuentes que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión establecidos.

Obtención de fuentes seleccionadas, descargando artículos, libros y otros documentos, organizando el material de manera sistemática según categorías y temas específicos.

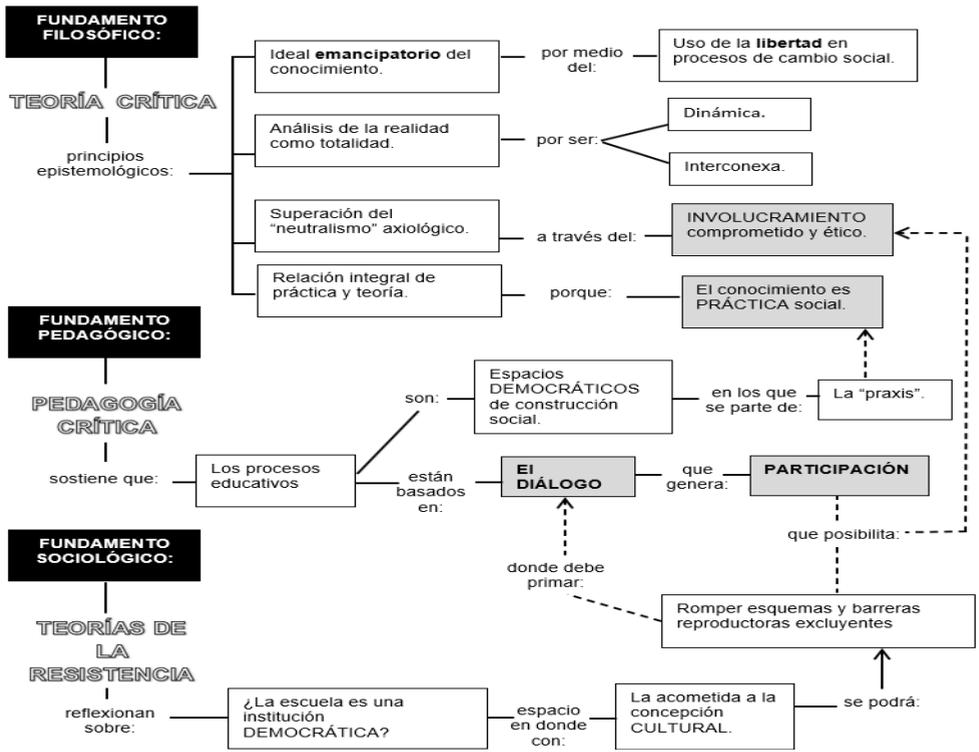
Lectura crítica y análisis de cada fuente, evaluando la metodología, resultados y conclusiones, realizando un análisis comparativo de las diferentes perspectivas y enfoques encontrados y resumiendo los hallazgos clave de cada fuente empleando para ello fichas de citas comentadas.

Escritura del artículo, asegurando que las fuentes estén correctamente citadas y referenciadas.

### Resultados y discusión

En este apartado se presentará, desde la organización de información producto de revisión bibliográfica y documental, el análisis de posturas filosóficas, pedagógicas y sociológicas que respaldan la formación inicial docente en Bolivia.

La exposición de los resultados y el examen de los fundamentos se resumen en el siguiente gráfico:



**Gráfico 1.** Posturas Filosófico epistémicos, Pedagógicos y Sociológicos de la formación inicial docente. Fuente: elaboración propia.

### Configuraciones Filosóficas en la Formación Inicial Docente: Del Positivismo a la Perspectiva Sociocrítica

La transición en la formación inicial docente de la postura positivista a la sociocrítica representa un cambio epistémico significativo que refleja la evolución de las concepciones educativas a lo largo del tiempo. Este proceso de transformación no solo implica ajustes en la metodología pedagógica, sino que también atañe a la percepción fundamental del rol del docente y del propósito de la educación en sí misma. Desde una perspectiva positivista, que históricamente ha abogado por la objetividad, la

medición y la neutralidad en la enseñanza, la transición hacia una postura sociocrítica introduce una dimensión más compleja y reflexiva. Este cambio sugiere un giro hacia la consideración de las realidades sociales, culturales y políticas que influyen en el proceso educativo, instalando a los educadores en formación a asumir roles más activos en la construcción de un ambiente educativo equitativo y transformador. En este contexto, la transición no solo implica la adquisición de nuevas herramientas pedagógicas, sino también la asimilación de valores como la justicia social, la diversidad cultural y la participación activa en la construcción de una sociedad más inclusiva. Este viaje de la postura positivista a la sociocrítica en la formación docente revela la adaptación necesaria para enfrentar los desafíos contemporáneos y aspira a cultivar educadores que no solo enseñen conocimientos, sino que también inspiren el pensamiento crítico y la transformación social.

Si bien la **postura positivista** no es encarada como válida en la formación docente, consideran – especialmente en debates pedagógicos – el recurrir al Falsacionismo de Karl Raimund Popper que arroga como enunciado científico aquel que tiene sentido luego de ser comprobado con el contraste entre las proposiciones que lo asumen como verdadero y aquellas que lo muestran como falso. (Vizcaíno, Albán, Vizcaíno, & Veloz, 2018, pág. 109 y 110), pues con la aplicación de este supuesto se podrían dilucidar objetivamente propuestas inconsistentes, que se deducirían para superar acciones anodinas y coadyuvarían a que la formación inicial docente pueda emplazarse racional y críticamente.

De esta manera, falsación popperiana, emerge como un concepto fundamental en la formación inicial docente, ofreciendo una perspectiva crítica que desafía las nociones establecidas y fomenta un pensamiento reflexivo. Esta teoría sostiene que una proposición científica debe ser formulada de manera que pueda ser refutada mediante pruebas empíricas, por lo que aplicar este principio en la formación docente implica cultivar en los futuros educadores una mentalidad abierta al cuestionamiento y la evidencia, promoviendo la capacidad de examinar críticamente las ideas preconcebidas y los métodos pedagógicos tradicionales.

La falsación popperiana desempeña un papel crucial en el desarrollo de la autonomía intelectual de los docentes en formación al estimular la búsqueda constante de la verdad y la mejora continua. Al adoptar este enfoque, los educadores adquieren las herramientas necesarias para evaluar la eficacia de sus estrategias pedagógicas y ajustarlas según la retroalimentación basada en la evidencia. Esta perspectiva no solo contribuye a la calidad de la enseñanza, sino que también fortalece la formación docente al promover una mentalidad de aprendizaje permanente y adaptabilidad a las cambiantes necesidades educativas.

Sin embargo, es esencial abordar críticamente la implementación de la falsación popperiana en la formación docente. Aunque la teoría propugna por la rigurosidad científica, su aplicación en un contexto educativo debe ser cuidadosa y considerar la complejidad inherente a la enseñanza y el aprendizaje. La búsqueda de la falsación puede no ser tan directa en el ámbito educativo como en la ciencia pura, y es necesario equilibrar la necesidad de evidencia con la comprensión de la singularidad de cada experiencia educativa.

Empero la falsación popperiana no puede ser utilizada como base de sustentación de la formación inicial docente en Bolivia, ya que al ser un proceso que involucra permanentes cambios en las interacciones de los que participan en el mismo, adopta sentidos en función de las articulaciones que se operan en el desarrollo del proceso; además, el futuro maestro no puede asumir una postura neutral en la educación, sino que debe ser comprometido, ya que la labor docente implica mucho más que la simple transmisión de conocimientos. La educación no es un proceso aislado de la realidad social, política y cultural, sino que está intrínsecamente vinculado a estos aspectos.

Otra razón para no arrogarse como base filosófica en la formación inicial docente la orientación popperiana es el compromiso que debe asumir el estudiante para maestro con los intereses, necesidades y contextos de sus estudiantes es esencial para establecer una conexión efectiva. Entender sus realidades y preocupaciones permite adaptar la enseñanza de manera significativa,

creando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y receptivo, a este aspecto se integra la necesidad de que a través de su labor debe fomentar el pensamiento crítico en las personas con las que trabaje, un maestro comprometido guiará a sus estudiantes a cuestionar, analizar y reflexionar sobre la información, promoviendo así ciudadanos informados y participativos en lugar de meros receptores pasivos.

- Aunque el falsacionismo popperiano ofrece un enfoque valioso para la construcción de conocimiento en la ciencia, su aplicación directa como base filosófica en la formación inicial docente puede presentar desafíos y limitaciones, así:
- El proceso educativo es inherentemente complejo y multifacético, involucrando factores emocionales, sociales y culturales. El falsacionismo popperiano, centrado en la refutación de teorías mediante evidencia empírica, puede pasar por alto estas dimensiones más complejas de la enseñanza y el aprendizaje, limitando su capacidad para abordar la riqueza y diversidad del entorno educativo.
- El aprendizaje de los estudiantes no siempre sigue patrones predecibles y generalizables. La singularidad de cada individuo y de cada contexto educativo puede dificultar la aplicación rigurosa del falsacionismo, ya que este enfoque presupone una uniformidad que no puede reflejar la realidad educativa.
- En la formación docente, enfoques más constructivistas y contextualizados pueden resultar más efectivos. Estos enfoques reconocen la importancia de la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante, así como la influencia del contexto cultural y social en el proceso educativo. El falsacionismo popperiano, al centrado en la falsación de teorías, podría no alinearse completamente con estos principios.
- La educación es un proceso dinámico que busca la mejora continua. Si bien el falsacionismo popperiano destaca la importancia de la refutación y el cambio teórico, podría no enfocarse lo suficiente en la adaptación constante de las estrategias pedagógicas para mejorar la práctica docente.
- La formación docente no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también el fomento de la ética y la participación social. Estos aspectos pueden no ser totalmente abordados por el falsacionismo, que se centra principalmente en la validación o refutación de teorías sin abordar directamente las implicaciones éticas de las prácticas educativas.

Por lo tanto, si bien el falsacionismo popperiano puede ofrecer valiosas contribuciones a la epistemología científica, su aplicación directa como base filosófica en la formación inicial docente puede resultar insuficiente para abordar la complejidad y diversidad del proceso educativo. Un enfoque más integrador que tome en cuenta la naturaleza singular del aprendizaje, así como aspectos éticos y sociales, podría ser más adecuado para la formación docente.

Por otro lado, está la **perspectiva sociocrítica** impele a superar posiciones dogmáticas e ir más allá de la interpretación de lo que se busca conocer, al reconfigurar constantemente la educación a la atención a problemas sentidos como necesarios en los contextos formativos desde el aporte de quienes forman parte de ellos. Esta es la posición que se adopta actualmente en la formación inicial docente porque:

- **Propone lógicas educativas acorde a la contemporaneidad.** Las propuestas educativas no deben surgir de aparatos político partidarios en gobierno que pretenden instituir nuevos enfoques formativos que apuntan a mantenerlos en el poder, deben emerger de la sociedad civil como respuestas a las necesidades y exigencias de aprendizaje que respaldan la democratización de una educación de calidad; pese a que esto podría no ser aplicado, no quiere decir que no sea parte de la fundamentación en el Diseño Curricular Base de formación docente.

- **Expone el fortalecimiento de conductas éticas.** Es preciso superar actitudes *fachadistas* en el formativo docente, para que no se instruya al futuro maestro a *mostrar evidencias*, sino que se acompañe en su formación corresponsable de la transformación educativa.
- **Expone la educación como un espacio de establecimiento de consensos a partir de disensos.** El enfoque sociocrítico se nutre asimismo desde el dinamismo complementario del consenso y el disenso, como una forma de enriquecimiento desde los aportes filosóficos diversos que posibiliten la mejora constante de realidades sociales y educativas.

La adopción de una postura sociocrítica en la formación inicial docente en Bolivia se presenta como una necesidad imperativa dada la complejidad de su realidad social, cultural y política. Sin embargo, este enfoque no está exento de desafíos y críticas.

Desde un análisis crítico de la necesidad de asumir la postura sociocrítica en la formación de docentes en Bolivia se pueden distinguir aspectos positivos, así como desafíos y críticas.

En los aspectos positivos se desatacan:

- La postura sociocrítica destaca la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural presente en Bolivia. Este enfoque puede contribuir a la formación de docentes sensibles a las diferencias culturales y capaces de adaptar sus estrategias pedagógicas para atender las necesidades específicas de los estudiantes provenientes de diversos contextos étnicos y culturales.
- La sociocrítica pone un énfasis significativo en la equidad y la justicia social. En un país como Bolivia, con una historia de desigualdades y discriminación, este enfoque puede ayudar a los futuros docentes a comprender y abordar críticamente las disparidades educativas, promoviendo una educación más inclusiva y justa.
- La postura sociocrítica instala a los docentes a ser agentes activos en la transformación social. En el contexto boliviano, donde las luchas por la inclusión y el reconocimiento son relevantes, este enfoque puede motivar a los educadores a involucrarse en la construcción de una sociedad más igualitaria y participativa.

Sin embargo, debe también tomarse en cuenta desafíos y críticas, donde se subrayan:

- Adoptar una postura sociocrítica podría llevar a un sesgo ideológico si no se equilibra adecuadamente. Es esencial que la formación docente promueva un análisis crítico sin imponer una perspectiva particular, permitiendo que los educadores desarrollen su propio juicio reflexivo.
- La aplicación práctica de la sociocrítica puede resultar desafiante. La complejidad de las realidades educativas en Bolivia, con diversas comunidades y contextos, requiere un enfoque flexible que se adapte a las necesidades específicas de cada situación. La rigidez en la aplicación de la sociocrítica podría limitar su efectividad.
- Si bien la sociocrítica es relevante, la formación inicial docente debe abordar integralmente aspectos pedagógicos, psicológicos y técnicos. Centrarse exclusivamente en la sociocrítica podría descuidar otras dimensiones esenciales para el desarrollo efectivo de los educadores.

En el enfoque filosófico epistémico asumido en la formación inicial docente, se destaca para poder interpretar y comprender su dinámica la Teoría Crítica que nace en un escenario de transformaciones radicales y controversias filosóficas que se dan en el Siglo XX, caracterizado como la época de la *mundialización*.

La Escuela que plantea la Teoría Crítica de la Sociedad se forma en 1923, en el Instituto de Investigación Social dependiente de la Universidad de Frankfurt (Alemania), convirtiéndose en un espacio cuestionador, propositivo y de reflexión diversa. Por problemas político sociales y al no

encontrar refugio en Europa los pensadores que la conformaban continúan su labor en la Universidad de Columbia (Nueva York, Estados Unidos), formando un Instituto que orienta su posición hacia el denominado Materialismo Dialéctico o Teoría Materialista de la Sociedad.

Los primeros pensadores que orientan la Teoría Crítica son Max Horkheimer (quien sistematizó y expuso por primera vez este enfoque en 1937 al publicar "Teoría tradicional y teoría crítica"), Theodor Adorno y Hebert Marcuse, una segunda generación está constituida por Walter Benjamin, Jürgen Habermas, Karl Otto Apel, Erich From, Michel Foucault, Georg Lukács, Karl Korsch, Antonio Gramsci, Jean Paul Sartre, Louis Althusser, Bernard Arthur Owen Williams, William Thompson y John Anderson.

La Teoría Crítica toma y cuestiona los postulados de Hegel y Marx para resignificarlos en la comprensión, interpretación y cambio de la sociedad, intenta conocer las realidades sociales, históricas y culturales que impelen a gestar su transformación desde las mismas.

Asume las luchas y contradicciones sociales como objeto de estudio en procesos de cambios revolucionarios, negando cualquier posición que pretenda ser determinista y que busque entender los contextos como áreas de mera aplicación teórica y no como ricamente dinámicos; en este sentido la Teoría Crítica es: una vertiente que cuestiona a la modernidad y que no sólo sustenta sus valores contra las instituciones actuales, sino que también busca localizar en el presente y en los agentes sociales que se movilizan en este marco los potenciales y posibles sujetos que lleven adelante la emancipación prometida antes por la modernidad. (Domingues, 2019, pág. 105)

El conocimiento es constituido por las realidades en y para la transformación, arrojando las contradicciones de vida como objeto de estudio y quien lo construye o produce son los sujetos cognoscentes y participantes de esos contextos, el conocimiento no es especulación, es relación de comprensión con la vida entendida en su dinámica interconexa.

En la actualidad desde una perspectiva de transformación social a partir de la educación, se requiere que el futuro maestro aprenda a investigar y producir conocimientos desde los procesos de práctica educativa comunitaria a través de estrategias que les posibiliten ser artífices creativos de mejoras cualitativas formativas desde la *praxis*.

Desde la mirada gramsciana la *praxis* es la integración del Ser, con el Pensar y el Hacer que posibilita operar con el optimismo de la voluntad para poder asumir un rol protagónico en la transformación del mundo, desde esta postura la formación inicial docente debe ser *acción e idea*, práctica y teoría. (Samanamud A., 2023, págs. 61-74)

- La Teoría Crítica aporta en el cometido señalado, pues insta a la reflexión y búsquedas constantes de transformación de realidades, pues es una perspectiva antiestática y nutrida desde los cambios dinámicos que se dan en la sociedad, así:

La teoría crítica, a pesar de los percances históricos que enfrentó y enfrenta, puede y debe renovarse, de modo de lidiar con las grandezas y miserias de la modernidad contemporánea, y contribuir para reencontrar las avenidas del cambio social progresista. (Domingues, 2019, pág. 118)

Desde esta postura el proceso de formación inicial docente en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros asume como norte el:

- Fortalecer en los estudiantes el ideal emancipatorio del conocimiento, vigorizando en ellos el uso de la libertad en procesos de cambio social y comunitario desde la educación.
- Contribuir en los estudiantes el análisis de la realidad social y comunitaria como totalidad, superando una lógica de comprensión parcelada y atomizada de los contextos sociales y educativos.

- Involucrar a los estudiantes de manera comprometida en los procesos de investigación y producción de conocimientos, dejando de lado el “neutralismo” axiológico del quehacer científico tradicional.
- Relacionar integralmente la práctica con la teoría, ésta nacería de la primera y además la nutriría.

Los cuatro puntos citados son los principios epistemológicos de la Teoría Crítica que apuntan a intervenir críticamente la transformación cualitativa de la sociedad, desde la emancipación de la persona como parte implicada en ella, como “ser” que emplea su libertad para ser libre.

En el proceso se debe superar, en términos marcusianos, el miedo a la soledad, sintiéndose parte corresponsable de un contexto y de su mejora, además de integrar armónica y pertinentemente la práctica con la teoría, así:

- La búsqueda constante de la excelencia en relación con la formación de docentes requiere que la relación entre la teoría y la práctica se trate de manera equilibrada, que una no se superponga a la otra, para que, en el ejercicio de las prácticas educativas, el conocimiento se aborde y trabaje en su amplitud, complejidad y profundidad, permitiendo que fenómenos contingentes, tan presentes en el ámbito educativo, no sean desconsiderados porque la teoría no los anticipó, pero sí porque son propios de la práctica. (Mezzaroba, 2021, pág. 14)

La Teoría Crítica aporta en el reconocimiento de la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico en las personas, que posibilite hacer frente a pensamientos que aletargan y detienen los procesos de transformación y que no permiten gestar movimientos auténticos de mejora social y educativa.

Para lograr lo señalado se hace preciso llevar a la práctica el diálogo entendido como herramienta que permite el entendimiento mutuo, llegando a la ética del consenso habermasiana.

La mirada socio-crítica hace que esta forma de concebir la educación se nutra constantemente desde el disenso y el consenso, desde la crítica emancipatoria, que en la práctica “aún no es”, pero “puede llegar a ser” por el

aporte de todos, para ello es preciso reconocer la autonomía del estudiante a través de interacciones pedagógicas que en las que se empleen la observación y la escucha auténtica. (Figuroa C., Pezoa C., Elías G., & Díaz A., 2020, pág. 263)

Como en otros años “hay una creciente demanda de calidad educativa, de profesionalización en los educadores, de buenas prácticas, de reflexión pedagógica fundamentada... es decir, de vínculos estrechos entre las epistemologías y las actuaciones educativas para lograr prácticas avanzadas”. (Álvarez A., 2018, pág. 219), a este requerimiento la Teoría Crítica aporta a la formación inicial docente, erigiéndose como un componente esencial y, al mismo tiempo, desafiante. Esta corriente filosófica, que propugna una reflexión profunda sobre las estructuras sociales y la búsqueda de la emancipación, ofrece a los futuros docentes una herramienta potente para entender las dinámicas de poder presentes en la educación. Sin embargo, su implementación práctica en la formación inicial docente exige un análisis crítico cuidadoso.

La Teoría Crítica instala a los educadores a cuestionar las normas establecidas y enfrentar las injusticias sistémicas, pero su aplicación puede encontrar resistencia en un entorno educativo que a menudo está arraigado en tradiciones y estructuras rígidas. Además, la necesidad de equilibrar la crítica con estrategias pedagógicas efectivas y la adaptabilidad al contexto específico de cada aula añade una capa adicional de complejidad. Aunque la Teoría Crítica aporta valiosas herramientas analíticas para la formación inicial docente, su éxito radica en la capacidad de los educadores para integrarla de manera contextualizada, promoviendo un pensamiento crítico sin perder de vista los objetivos fundamentales de la enseñanza y la construcción de un ambiente educativo integrador.

## Configuraciones pedagógicas en la formación inicial docente: del conductismo a la pedagogía crítica

La evolución de las configuraciones pedagógicas en la formación inicial docente ha sido un proceso dinámico y reflexivo, marcado por un cambio sustancial desde los principios conductistas hasta el abrazo de enfoques más críticos. Este tránsito no solo ha delineado la transformación de las metodologías educativas, sino que también ha moldeado la perspectiva fundamental sobre el propósito y la naturaleza de la enseñanza. Desde los días en que el conductismo dictaba el paradigma educativo, enfocándose en respuestas observables y métodos de enseñanza estructurados, hasta la emergencia de la pedagogía crítica que busca cuestionar las estructuras de poder y fomentar la conciencia social en la formación docente, el camino ha sido revelador y desafiante.

La evolución señalada refleja la comprensión cada vez más profunda de que la educación no solo se trata de transferir conocimientos, sino de cultivar pensadores críticos y agentes de cambio en la sociedad. Este viaje desde el conductismo hasta la pedagogía crítica en la formación inicial docente ilustra una transformación significativa de la manera en que concebimos la educación y, por fin, la preparación de quienes asumieron el papel crucial de guiar a las generaciones futuras.

Las posturas pedagógicas asumidas en la formación inicial docente respondieron a las características y requerimientos de cada época para la mejora de la profesionalización magisterial. Así, el **conductismo**, como enfoque pedagógico, ha sido objeto de análisis críticos en el contexto de la formación inicial docente. Si bien este enfoque destaca la importancia del comportamiento observable y la aplicación sistemática de recompensas y castigos para modificar conductas, su aplicación en la formación de docentes ha generado diversas críticas.

Uno de los principales señalamientos hacia el conductismo en la formación inicial docente es su enfoque limitado en el aprendizaje superficial de comportamientos, dejando de lado el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas, el pensamiento crítico y la comprensión profunda de los contenidos. La formación docente, al centrarse exclusivamente en métodos conductistas, puede descuidar la necesidad de cultivar la capacidad de los educadores para adaptarse a contextos educativos diversos y desafiantes.

Además, el conductismo puede contribuir a una visión reduccionista del proceso educativo, donde se prioriza la respuesta observable sobre la comprensión y el razonamiento. Este enfoque podría no estar alineado con las demandas actuales de una educación que fomente la creatividad, la resolución de problemas y la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje.

Otra crítica importante es la falta de consideración por las diferencias individuales y estilos de aprendizaje. La formación docente basada en el conductismo tiende a adoptar un enfoque uniforme, sin tomar en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante o las diversidades presentes en el aula, por ello lo que se exigía era que los futuros maestros aprendan a controlar la disciplina en el aula acudiendo a técnicas de control, así como de mostrar dominio absoluto del tema a exponer.

La perspectiva positivista primó en una primera etapa de formación inicial docente, si se toma en cuenta la aplicación legal correspondería a los años de aplicación del Decreto Ley del Código de la Educación Boliviana (desde el 20 de enero de 1955); en esta orientación, las Escuelas Normales organizaron sus planes de estudio en categorías de materias relacionadas con áreas filosófico-humanistas, pedagógico-profesionales y práctico- docentes. Los graduados estaban obligados a brindar servicio educativo en ubicaciones designadas por la Dirección Nacional de Educación. (Yapu, M.; Velásquez-Castellanos, I.; Torres, L. (coordinadores, 2023, págs. 307-310)

Otra postura aplicada en lo pedagógico fue el **constructivismo**, que en la formación inicial docente implica adoptar una filosofía educativa que se basa en la idea de que el conocimiento se construye activamente a través de la experiencia y la interacción con el entorno. Se fundamenta especialmente porque:

- Enfatiza el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento. En la formación inicial docente, esto implica promover estrategias pedagógicas que fomenten la participación activa de los futuros educadores, como la resolución de problemas, proyectos colaborativos y actividades prácticas. Esto contribuye a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo.
- Respalda un enfoque centrado en el estudiante, reconociendo la diversidad de experiencias y conocimientos previos de los aprendices. En la formación de docentes, esto significa adaptar los programas para satisfacer las necesidades individuales, estimulando el reconocimiento y la valoración de las diferencias en el aula.
- Se alinea con el uso de tecnologías educativas y una variedad de recursos para facilitar el aprendizaje. En la formación inicial docente, la integración de herramientas digitales, recursos multimedia y experiencias enriquecedoras diversifica las fuentes de información y brinda a los futuros docentes la oportunidad de explorar diferentes formas de construir conocimiento.
- Favorece la evaluación formativa, que se centra en el progreso y desarrollo del estudiante en lugar de simplemente medir el resultado final. En la formación docente, esto implica una evaluación continua y reflexiva que brinda retroalimentación significativa para mejorar las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional.
- Fomenta la idea de que el aprendizaje es un proceso social. En la formación inicial docente, esto podría implicar la creación de comunidades de aprendizaje, donde los educadores en formación puedan colaborar, compartir experiencias y construir conocimiento de manera colectiva.
- Destaca la importancia de la reflexión y la metacognición en el proceso de aprendizaje. En la formación de docentes, esto se traduce en fomentar la reflexión sobre la práctica pedagógica, la toma de conciencia de los propios procesos de pensamiento y la capacidad de autorregulación del aprendizaje.

La aplicación del constructivismo en la formación inicial docente busca cultivar educadores que comprendan y apliquen principios constructivistas en sus prácticas pedagógicas, fomentando un aprendizaje activo, centrado en el estudiante y contextualizado. Esta postura primó en Bolivia con la implementación de la Ley N° 1565 de Reforma Educativa (a partir del 7 de julio de 1994); en esta época se procuró contribuir a la preparación de maestros investigadores que analizaran de manera crítica y sistemática su desempeño pedagógico, didáctico y disciplinario, basándose en el registro de sus propios aciertos y errores, así como en los de otros. (Yapu, M.; Velásquez-Castellanos, I.; Torres, L. (coordinadores, 2023, págs. 323-328)

Una postura que prima en la actualidad en la formación inicial docente es la **Pedagogía Crítica** que hace énfasis y revoluciona los contextos en los que se acciona empleando la educación como instrumento de transformación cualitativa. En esta postura aportan pensadores como Henry Giroux, Jurgen Habermas, Michael W. Apple, entre otros, siendo considerado como el padre de la Pedagogía Crítica Paulo Freire.

Los principios freirianos asumidos en la Pedagogía Crítica son: La relación en educación de teoría y práctica, la contextualización como propedéutica para la producción de conocimiento del educando, la investigación – acción deliberativa en tanto didáctica fundamentada la autonomía y colaboración. (López N., 2017, pág. 69 y 70)

Kincheloe, Mejía, Fernández, Castro y Pucci (citados por (Santamaría, Benítez, & Sotomayor, 2020, págs. 10 - 12) conciben la pedagogía crítica como referente para dar sentido a los procesos educativos como espacios de construcción social, especialmente, hacia una educación contextualizada, desde

esta visión a través de la educación se debe desarrollar y fortalecer en las personas capacidades y valores relacionados a la participación, la comunicación y la corresponsabilidad.

Una categoría que caracteriza a la Pedagogía Crítica es la *alteridad* abordada por autores como Emmanuel Lévinas, Boaventura de Souza, Enrique Dussel, Bernardo Skliar, José Saramago, Octavio Paz y Gabriel García Márquez (señalados por (López N., 2017, pág. 65)

La alteridad es arrogada a un ser, estar y conocer con el *otro*, reivindicándolo, en términos de López en la experiencia educativa como *encuentro con el otro* (ídem, p. 66) efectivizado en el diálogo que posibilita a las personas tomar juntas conciencia de los contextos, situaciones entornos en los que puedan iniciar una nueva realidad, donde no exista la dominación ni la desigualdad.

Desde la mirada de la Pedagogía Crítica, se desarrollan y fortalecen en las personas dimensiones de formación de manera sistémica orientadas al vivir en armonía desde su emancipación, obteniendo producciones dirigidas a la transformación cualitativa de la realidad como referente de la educación.

La pedagogía crítica concibe los contextos educativos como espacios democráticos de transformación social, por lo que postula la necesidad de innovar los procesos formativos y los roles de quienes los asumen, impeliéndoles a ser sujetos críticos, reflexivos, creativos y corresponsables, pues pretende:

- Una sociedad diversa que interactúa con todos sus miembros y a la que se ha llegado por medio de una educación que no margina a nadie. Se pretende crear personas críticas, que tomen parte en el desarrollo de su sociedad en busca de un ideal de superación. (Chiva B., Gil G., & Corbatón M., 2016, pág. 76).

Padilla, Vera y Silva (citados por (Magne L.F., 2017) propugnan que la educación superior debe favorecer el pensamiento dialéctico, el diálogo con la sociedad, a través del cual se atiendan las inquietudes, intereses y necesidades de los contextos, participativa, cooperativa y responsablemente, por lo que se precisa emplear estructuras pedagógicas flexibles, integrales y críticas.

Además de responder a los contextos en los que se opera, la acción educativa tiene la labor de aportar al desarrollo de la sociedad interviniendo sobre las personas, no como meras abstracciones, sino como seres humanos ricamente complejos que configura su situación identitaria.

Este aspecto en Bolivia adquiere, por su heterogeneidad cultural, múltiples connotaciones, empero la educación en su conocimiento esencial, es concebida en la actualidad como aquella que se produce "desde", "con" y "para" el otro.

Ser maestros implica asumir riesgos y rechazar cualquier forma de discriminación, reflexionando de manera crítica sobre nuestra práctica para no convertirla en simple llenar horas de trabajo, sino un proceso de compartir saberes, libertades, reconociendo y fortaleciendo nuestras identidades.

- El sujeto solamente se construye en la intersubjetividad, en el encuentro con los otros, el cual es posible a partir de la experiencia comunicativa y allí, en la comunicación, surge la comprensión: la posibilidad de dar razón de uno mismo en relación a la tríada objetividad- subjetividad- intersubjetividad. (Unigarro G., 2017, pág. 33).

Se apropia la educación como conocimiento, sentimiento, razón, práctica y teoría para la constante dinámica de transformación liberadora de la sociedad a través de la formación integral y cualitativa de las personas.

Por ello en la actualidad en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) se propende a que los estudiantes orienten su accionar hacia la conformación de equipos de trabajo, la responsabilidad compartida, una planificación clara, el fortalecimiento de capacidades de comunicación dialógica y compromiso. Esta forma de concebir la educación se nutre constantemente desde el disenso y el

consenso, desde la crítica emancipatoria, que en la práctica “aún no es”, pero “puede llegar a ser” por el aporte de todos. (Samanamud A., 2023, págs. 163-175)

Esta forma de orientación de la formación inicial docente es empleada desde la vigencia de la Ley de la Educación N° 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, promulgada el 20 de diciembre de 2010, marca un cambio al buscar facilitar procesos de acciones compartidas entre la escuela, las instituciones vinculadas a la formación y las diversas comunidades, con el propósito de establecer una conexión entre la educación y la sociedad. (Yapu, M.; Velásquez-Castellanos, I.; Torres, L. (coordinadores, 2023, págs. 328-336)

### **Las Teorías de la Resistencia como Configuraciones Sociológicas en la Formación Inicial Docente: Del Positivismo a la Perspectiva Sociocrítica**

La Sociología como tratado sistemático de las sociedades facilita observar lo que sucede a personas como seres que co-existen con otras, para tratar de comprender la dinámica que se establece entre ellas y procurar luchar por romper esquemas obsoletos de opresión o buscar formas de mantenerlos.

Aplicada al campo educativo, éste se constituye en un escenario en el que se tiene que fortalecer el pensamiento crítico en las personas, que posibilite hacer frente a pensamientos que aletargan y detienen los procesos de transformación y que no permiten gestar movimientos auténticos de mejora social.

Las Teorías de la Resistencia son el fundamento sociológico en la formación inicial docente en Bolivia, ellas procuran romper con la imagen de discurrir la educación como repetidora de las diferencias sociales.

Los teóricos de la resistencia, como Paul Willis y Henry Giroux, ponen en la palestra el debate sobre la autonomía incua en la escuela de la cultura, por lo que ven como necesario comprender las complejidades de ésta para dilucidar la relación entre educación y sociedad, cuestionando la dinámica democrática que tendría que primar en los contextos formativos.

Henry Giroux critica a las pedagogías tradicionales e insta a asumir una posición contestataria frente a las mismas, pues su utilización provoca en las personas pensamientos predefinidos que mantienen una sociedad mecanizada y acostumbrada a cánones de obediencia servil.

La Educación para Giroux debe constituirse en un espacio de liberación del pensamiento del ser humano y no ser una herramienta reproductora del sistema opresor, en esta dirección Valdiviezo señala:

- La tarea fundamental de la educación es orientar los procesos formativos por las sendas de la heterogeneidad, con apego a lo propio y respeto a lo ajeno, exigencia que requiere de otras subjetividades con renovadas voluntades emancipativas, que puedan desarrollar la capacidad del diálogo desde los planos del respeto y la equidad, para superar las formas de enseñanza. (Valdiviezo, citado por (Magne L.F., 2017, pág. 128)

Para lograr este reto, se necesita una escuela, concebida como un espacio de la sociedad en el que:

- Se rompan los esquemas y las barreras reproductoras de una sociedad excluyente.
- Se posibilite que los estudiantes sean personas plenas, que usen sus capacidades, habilidades, conocimientos de manera creativa, innovadora en bienestar propio y de la comunidad.
- Se coadyuve el fortalecimiento de la inteligencia de las personas y no sólo la exigencia académica.
- Se acompañe a los estudiantes a ver lo plural y diferente como riqueza y no como obstáculo, en la que respeten el disenso y el consenso, ayudándoles a buscar soluciones diversas a problemas que se les presente.

- Se fortalezca la personalidad, identidades, valores, autoconocimiento y autovaloración en los estudiantes.

Empero la realidad es otra, en pleno siglo XXI, las asimetrías de poder, discriminación e injusticia están latentes en las escuelas, algunos ejemplos son el reconocimiento de actitudes misóginas, de acoso y violencia escolar, rechazo por cuestiones culturales y el menosprecio por la persona para brindar más atención al móvil u otros aparatos electrónicos.

En esta línea de la oposición o resistencia también están Hargreaves, Perrenound y Boaventura de Sousa Santos. Es así que Andy Hargreaves busca que la realidad postmoderna sea reflexionada como un momento histórico en el que las condiciones y relaciones sociales influyan en las prácticas educativas, especialmente en aspectos de práctica de valores, que apunta a cambiar la concepción individualista hacia la gestión de trabajo integrador y en equipo, convirtiendo la educación en un proceso de corresponsabilidad social. (Álvarez, 2016, págs. 216 - 220)

Philippe Perrenound, indica que todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, afirma que formar buenos profesores implica que éstos sean capaces de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.

Los sentidos que Perrenound da a la educación son: proporcionar a la vez actitudes, saber hacer y reflexión, organizar situaciones de aprendizaje desde su gestión progresiva, el trabajo en equipo, la implicación a los padres, el afrontamiento de dilemas éticos y la organización de la propia formación continua. (Zúñiga R. & Pérez M., 2020, págs. 222 - 227)

Tomando como base las teorías de la resistencia, se plantea la necesidad de formar maestros que desde su vivencia aprendida (experiencia formativa) puedan trabajar de tal manera que respondan a realidades educativas transformándolas, en equipo, con intercambio de experiencias y concibiendo holísticamente el contexto.

Nadie sabe cómo va a ser el mundo de aquí a algunos años, pero se educa a las personas para ese futuro incierto; en formación de maestros se debe enseñar a desaprender, rompiendo, como decía Paulo Freire, el mutismo del hombre con su no participación en la solución de problemas comunes. (citado por (Pallarés, 2018, págs. 128 - 131)

En concordancia con Santos, se tiene que revalorizar, en los espacios sociales, las emancipaciones sociales, restableciendo su práctica a través de estrategias que posibiliten lograr la redención crítica de la utopía. (Referenciado por (Binimelis-Espinoza, 2017, págs. 221 - 224)

La liberación de vínculos de subordinación que generan las actuales sociedades capitalistas coloniales, a través de repensar la diversidad del mundo, la interculturalidad y la vida misma como cuestiones políticas y no sólo contradicciones que se dan es una problemática actual vinculada al quehacer educativo.

Las Teorías de la Resistencia provocan orientar la formación docente de tal manera que los futuros maestros se formen para romper las barreras meramente áulicas y conciban los espacios educativos y las situaciones de aprendizaje y enseñanza como lugares para promover:

- La práctica de derechos, rompiendo círculos de violencia y discriminación.
- El respeto a la diversidad, a las formas diferentes de pensar, sentir, hacer y participar como miembros activos y productivos en la comunidad (aspectos base de la inclusión).
- Maneras de vivir y convivir en las instituciones educativas y la comunidad, que deben estar orientadas a no permitir ultrajes o humillaciones de nadie y hacia nadie, así como tampoco

permitir la humillación o explotación por quienes quieren tomar ventaja en el trabajo o en los espacios académicos.

- La autoestima de todas y todos, respetando la dignidad de las personas.
- La libertad, que es un valor y un derecho, que posibilita la conciencia, responsabilidad y gusto en todo lo que hacemos, desde este valor y derecho se entiende que no se puede educar en un estado discriminatorio y prejuicioso, ni reproducir sistemas de opresión.

### **A Manera de Cierre**

La exploración crítica de las configuraciones filosóficas, pedagógicas y sociológicas en la formación inicial docente revela una trayectoria evolutiva marcada por desafíos, transformaciones y la búsqueda constante de un paradigma educativo más inclusivo y reflexivo. Desde la transición del positivismo a la perspectiva sociocrítica en el ámbito filosófico, la formación inicial docente ha pasado de abrazar una visión objetiva y cuantificable del conocimiento hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y la justicia social como elementos fundamentales del proceso educativo. Este cambio implica un compromiso más profundo con la equidad y la contextualización de la enseñanza.

En el ámbito pedagógico, el análisis crítico desde el conductismo hasta la pedagogía crítica refleja una metamorfosis en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje. Desde la priorización de respuestas observables y métodos estructurados, se ha avanzado hacia un enfoque que fomenta el pensamiento crítico, la participación activa del estudiante y la adaptabilidad a contextos diversos. Este cambio no solo redefine el papel del docente como facilitador del conocimiento, sino también como un agente de cambio social y defensor de la equidad educativa.

En el ámbito sociológico, el paso de las teorías de resistencia desde el positivismo hacia la perspectiva sociocrítica destaca la importancia de comprender y abordar las dinámicas de poder en la educación. La formación inicial docente, al adoptar una perspectiva sociocrítica, busca empoderar a los educadores para que reconozcan, cuestionen y transformen las estructuras injustas en la sociedad y en el sistema educativo.

En conjunto, estos análisis críticos resaltan la necesidad de una formación inicial docente integral que incorpore elementos filosóficos, pedagógicos y sociológicos. La preparación de educadores no solo debe centrarse en la transmisión de conocimientos, sino también en la formación de profesionales reflexivos, adaptativos y comprometidos con la construcción de un entorno educativo equitativo y transformador. El desafío radica en

encontrar un equilibrio armonioso entre estos ajustes para nutrir a docentes capaces de enfrentar los retos contemporáneos de la educación con conciencia crítica y responsabilidad social.

### **Referencias bibliográficas**

- Álvarez A., C. (2018). Teoría de la educación. Capacitar para la práctica. . *Perfiles educativos*, Vol. XL, Nº 161.
- Álvarez, J. (2016). Reseña de La Cuarta Vía. El prometedor futuro del cambio educativo de Andy Hargreaves y Dennis Shriley. *Revista de Ciencias Sociales y Educación*; Vol. 5, Nº 9.
- Binimelis-Espinoza, H. y. (2017). Sociedad, epistemología y metodología en Boaventura de Sousa Santos. *Convergencia*; 24 (75).
- Chiva B., O., Gil G., J., & Corbatón M., R. y. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, Nº 2.
- Domingues, J. (2019). Vicisitudes y posibilidades de la Teoría Crítica hoy. Una conceptualización ecuménica. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 32, Nº 44.

Figueroa C., I., Pezoa C., E., Elías G., M., & Díaz A., T. (2020). Habilidades del pensamiento científico: una propuesta de abordaje interdisciplinar de base sociocrítica para la formación inicial docente. *REXE, Revista de estudios y experiencias en Educación*, Vol. 19, N° 41.

López N., G. (2017). Alteridad y Pedagogía Crítica en tiempos del paradigma de la economía global y la pedagogía de la Nos - Otredad en América Latina. *Revista electrónica: Entrevista Académica REEA, Servicios Académicos Intercontinentales*; N° 1.

Magne L.F., M. (2017). la investigación y producción de conocimientos en la Práctica Educativa Comunitaria en la Escuela Superior de Formación de Maestros "Mariscal Sucre". *Ciencia*; Vol. 6, N° 1.

Mezzaroba, C. y. (2021). Teoría y práctica: cuestiones imprescindibles a la práctica educativa. *Revista Educação & Formação*, Vol. 5, N° 3.

Pallarés, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista electrónica de investigación educativa*; 20 (2).

Samanamud A., J. E. (2023). *La descolonización de la educación. El "Modelo" educativo Socio-comunitario Productivo*. El Alto, Bolivia: Editorial del Estado Plurinacional de Bolivia.

Santamaría, J., Benítez, C., & Sotomayor, S. y. (2020). Pedagogías críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educación y sociedad*, Vol. 40, N° 6.

Unigarro G., M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Colombia: Ediciones Universidad Cooperativa.

Vizcaino, G., Albán, T., Vizcaino, T., & Veloz, M. (2018). La falsación o la falsabilidad, corriente epistemológica neopositivista y su vigencia en la investigación contemporánea. *Revista Ciencias de la Ingeniería y Aplicadas*, Vol. 2, N° 2.

Yapu, M.; Velásquez-Castellanos, I.; Torres, L. (coordinadores. (2023). *El estado de la Educación en el Estado. Realidad de la educación en Bolivia 1825-2022*. La Paz: Presencia S.R.L.

Zúñiga R., M., & Pérez M., C. y. (2020). Reseña del libro: El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar de Philippe Perrenoud. *Revista Conrado*; 16 (73).

# La Escuela Ayllu de Warisata y el Parlamento de los amautas en Bolivia

## Warisata Ayllu School and Parliament of the amautas in Bolivia

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, Justo Cuño Bonito

### Resumen

Este capítulo tiene como objetivo conocer y valorar el proyecto pedagógico de educación indígena y campesina de la “Escuela Ayllu” de Warisata en Bolivia, pues fue un hito relevante en la historia de la educación campesina en América Latina y el Caribe. Se realizó una prolija revisión de fuentes primarias y secundarias de una temática desconocida en la historia de la pedagogía latinoamericana. La visibilización de esta experiencia pedagógica intercultural en Bolivia busca sensibilizar al profesorado que se desempeña en territorios con alta densidad indígena en las áreas rurales de Bolivia y América Latina (Abya Yala).

El estudio se orienta desde el método cualitativo anclado en un paradigma hermenéutico y con alcances descriptivos. El diseño corresponde a una revisión bibliográfica a partir de la triangulación de diversas fuentes. La información se transforma en datos y los datos en conocimiento a través del fichaje de cartas, lectura categorizada de documentos de archivos, fotografías, libros, prensa digital, documentales de televisión y artículos científicos indexados en bases de datos de acceso abierto. El análisis desarrollado fue de contenido cualitativo.

La “Escuela Ayllu” de Warisata surgió en el contexto de una lucha de fuerzas sociales y políticas antagónicas muy desiguales entre la clase latifundista y los pueblos indígenas en Bolivia. Se destacan los liderazgos de Elizardo Pérez y Avelino Siñani, como referentes de la educación indígena e intercultural en Bolivia y América Latina. La Escuela Ayllu de Warisata fue un paradigma del comunitarismo indígena, la reciprocidad y el *ethos* de la sabiduría aymara.

**Palabras clave:** Escuela Ayllu; Elizardo Pérez; Avelino Siñani; pedagogía indígena boliviana; amautas.

### Abstract

This chapter aims to understand and value the pedagogical project of indigenous and peasant education of the “Ayllu School” of Warisata in Bolivia, as it was a relevant milestone in the history of peasant education in Latin America and the Caribbean. A thorough review of primary and secondary sources on an unknown topic in the history of Latin American pedagogy was carried out. The visibility of this intercultural pedagogical experience in Bolivia seeks to raise awareness among teachers who work in territories with high indigenous density in rural territories of Bolivia and Latin America (Abya Yala). The study is guided by the qualitative method anchored in a hermeneutic paradigm and with descriptive scope. The design corresponds to a bibliographic review based on the triangulation of various sources. Information is transformed into data, and data into knowledge through the signing of letters, categorized reading of archival documents, photographs, books, digital press, television documentaries and scientific articles indexed in open access databases. The analysis developed was of qualitative content. The “Ayllu School” of Warisata emerged in the context of a struggle of very unequal antagonistic social and political forces between the landowner class and the indigenous peoples in Bolivia. The leadership of Elizardo Pérez and Avelino Siñani stands out as leaders of indigenous and intercultural education in Bolivia and Latin America. The Ayllu School of Warisata was a paradigm of indigenous communitarianism, reciprocity and the ethos of Aymara wisdom.

**Keywords:** Ayllu School; Elizardo Pérez; Avelino Siñani; Bolivian indigenous pedagogy; amautas

## Introducción

La edificación de la Escuela Ayllu de Warisata, constituyó un hito relevante en la historia indígena y campesina de Bolivia en el siglo XX y con influencias en América Latina y el Caribe. En específico, Warisata representa los ánimos de liberación indígena de la opresión del Estado y de los grandes latifundistas bolivianos, quienes controlaban prácticamente todos los ámbitos de la vida de aquel pueblo. Warisata, liderado por el maestro Elizardo Pérez, fue un ícono visible de una revolución pedagógica inédita, surgida “desde la subalternidad”; fue un oasis de dignidad, valor y amor por el Otro<sup>44</sup> hasta su destrucción, en 1940. El esfuerzo incomprendido de tipo pedagógico y político de Elizardo Pérez, fue un intento concreto de alcanzar una auténtica descolonización para hacer frente no solo a la opresión de los grupos dirigentes bolivianos, sino también a la densa estela de homogeneización cultural. ¿Pero cuál fue ese primer paso? Potenciar la intraculturalidad desde la escuela, porque no se puede potenciar la interculturalidad, sin que primero se desarrolle la cultura propia.

En este contexto, podría considerarse como un antecedente coyuntural, una especie de antesala de la revolución de abril de 1952 y de la reforma agraria de 1953. En ese orden de ideas, la autodeterminación y libre determinación de los pueblos y de la educación propia alcanzó su cenit con la forma de gobierno comunitario adoptada por Warisata bajo la denominación “Parlamento amaúta<sup>45</sup>”, que revitalizó la antigua *ulaka* aymaro-quechua, mediante la cual el indígena recuperaba su derecho a comunicarse en su propio idioma y a participar de su destino, constituir su *ordo amoris*<sup>46</sup> y que, como sublime nivel de decisión, se convertía en un potente y eficiente mecanismo agenciador de organización, trabajo, control, y no únicamente en la escuela, sino en toda la zona de influencia indígena. Asimismo, son reconocidas las formas de rescate de la institución ancestral del *ayllu*.

El *ayllu* es la célula social de los pueblos andinos, y se formó mucho antes que el Inkario [...]. Su estirpe, sin duda, es aymara. Bautista Saavedra sostiene que “las formas colectivistas del imperio peruano proceden de la civilización aymara”. [...]

En los albores de su existencia, el *ayllu* no era más que la familia que crecía gobernada por el anciano padre como jefe y conducida según las reglas del respectivo *tótem*. Por consiguiente, las fuerzas que le dan esencia y vida son el vínculo sanguíneo y el espíritu religioso. En su evolución posterior, encontramos una serie de elementos que aseguran su permanencia a través de las diferentes culturas que fueron superponiéndose. Estos elementos son: la familia, la religión, el cooperativismo familiar, el colectivismo, las formas de propiedad y aprovechamiento de la tierra, la industria familiar y el idioma (Pérez, 1992).

La escuela usó el *ayllu* con importantes resultados: el *ayni*, *amincka*, el *tupu*, la *sayaña*, la *aynockay*, la *jatha*, referidas al trabajo colectivo y al uso de la tierra por la comunidad, lo que otorga sentido original a la escuela, la integra a su mundo social como experiencia natural, la obliga a traspasar sus paredes para extenderse al espacio vital circundante con el que se identifica al que conduce y orienta; desde ahí comenzaría la idea —en todo superior a la simple “escuela del trabajo”— de “escuela productiva”, la forma de escuela más apropiada para un país empobrecido y que, al atender al conflicto social, devuelve a la comunidad el derecho de educar que le usurpó el Estado. “Es un poderoso ejercicio de soberanía pedagógica y gnoseológica” (Pérez, 1992, p. 56).

Por consiguiente, es de toda justicia que a Warisata se la haya denominado la Escuela - *Ayllu*, pues incluye todas aquellas concepciones que al vertebrarse en la antigua “marca incaica”, originan la

44 Escribimos Otro con mayúsculas, tal como lo planteó en la segunda mitad del siglo XX el filósofo lituano Emmanuel Levinas.

45 En el Imperio Inca, las clases nobles y reales eran educadas formalmente por los amaútas (hombres sabios), mientras que la fuente de conocimientos del pueblo provenía directamente de su seno familiar, saberes que se transmitían de generación en generación. En síntesis, los amaútas eran personas dedicadas expresamente a la enseñanza. Francisco Larroyo, *Historia general de la pedagogía* (Ciudad de México: Porrúa, 1967):45.

46 Expresión de San Agustín de Hipona que se traduce como “corazón bien ordenado”.

creación del “núcleo escolar” adoptado por gran parte de los países de América Latina y el Caribe. La Escuela-Ayllu tiene sus fundamentos en el taller y el sembrío, lo que se complementa con la enseñanza en las aulas mediante un currículo simplificado, no impuesto por las pedagogías occidentales y oficiales de los gobiernos, sino brotado y anclado de las necesidades mismas del pueblo, en este caso de Warisata, apartándose de toda tradición centralizadora. Se reduce el tiempo de escolaridad a nueve años, con tres grandes bloques formativos: elemental, vocacional y profesional (y el jardín infantil), en los cuales se refleja la noción de “escuela única”. Ese mismo carácter de la escuela como espacio donde se restaura el mundo de la vida, obligó, pero sin imposición alguna, a eliminar horarios, exámenes y vacaciones, aspectos no comprendidos porque es difícil aceptar que una escuela indígena se oriente por una lógica gregoriana de clasificación de las cosas del mundo (Fernández-Coca, 2014).

Imagen 1. Alumnos de la Escuela “Única”, sección vocacional a cargo del alumno Mariano Pari, de Caiza “D”, el mejor estudiante normalista de Warisata (1940).



Fuente: María V. Pérez Oropeza. *Elizardo Pérez. El despertar de las conciencias* (La Paz: Campaña por el Derecho a la Educación, 2017), 71.

### Antecedentes biográficos de Elizardo Pérez

El maestro Elizardo Pérez nació en 1892 en la localidad de Ayata, municipio de la provincia de Muñecas, situado en el departamento de La Paz, Bolivia. En 1909 ingresó como estudiante de pedagogía a la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mariscal Sucre”<sup>47</sup>, fundada el 6 de junio de 1909, por tanto, se transformó en uno de los primeros estudiantes egresados y titulados. Fue discípulo del pedagogo belga Georges Rouma<sup>48</sup>.

En las primeras décadas del siglo XX, la educación pública en Bolivia era prácticamente inaccesible

47 Originalmente se denominó Escuela Formal de Profesores y Preceptores de la República de Bolivia.

48 La biblioteca de la antigua Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República, hoy Universidad Pedagógica Nacional “Mariscal Sucre”, lleva su nombre. Es la famosa Biblioteca Georges Rouma (BGR). Uno de los libros de pedagogía más importantes de George Rouma fue *El lenguaje gráfico del niño*, publicado en Buenos Aires, en 1947, por la librería y editorial El Ateneo. Es una magnífica edición de 454 páginas con bellas ilustraciones.

para los indígenas<sup>49</sup>. Específicamente, en 1911, en la provincia de Umasuyu, departamento de La Paz, donde posteriormente se localizaría Warisata, había nueve “escuelas indígenas”, con un total de 396 alumnos (Choque, 1996).

Elizardo Pérez era un pedagogo que, ansioso de conocer lo más profundo de su país, aprovechó su cargo de inspector de escuelas para recorrer la pampa, la puna y el ventisquero a lomo de mula y a pie por caminos inexplorados; corría el año de 1917 y en su ruta se cruzó Warisata, un alejado pueblo donde encontró una escolita, pionera en la educación bilingüe aymara-castellano. Allí fue recibido por Avelino Siñani, un aymara que ocupaba el cargo de jilacata<sup>50</sup> de su comunidad, la única originaria de una región sometida a los latifundistas. Avelino le contó que era miembro de un masivo movimiento de caciques que apoderaban comunidades originarias y alcaldes mayores y menores que resistían en la lucha por la alfabetización y la educación a través de vías jurídicas, junto a la reivindicación de los derechos de propiedad sobre las tierras despojadas por los poderosos latifundistas comarcanos. Le relató la historia de su hijo Miguel Siñani, quien, con apenas 17 años y recién concluidos los estudios de bachillerato, se trasladó al pueblo de Achacachi donde fue apresado, flagelado y torturado por gritar “Viva Bolivia libre” y, a consecuencia de sus heridas, murió un año después. Una situación parecida enfrentó un hermano de Avelino, Julián Siñani con los enemigos de la educación campesina, al ser sentenciado a diez años de cárcel por llevar elementos de la escuela. En aquellos años todos los intentos de los indígenas por fundar escuelas y alfabetizar a su comunidad eran reprimidos por la fuerza y sus promotores torturados y encarcelados. Acosado por la violencia, Avelino huyó con su familia y por años se dedicó al ganado, pero regresó y reabrió la escuela, a pesar de las acusaciones de agitador y la consecuente prisión y tortura (Pérez, 1992).

Elizardo, por su parte, le narró a Avelino sus viajes por el corazón de las tierras de Bolivia, del sufrimiento de tantos pueblos que había encontrado, todos ellos muy alejados de la denominada “civilización”. Elizardo supo de la enorme valoración que Avelino le otorgaba al aprendizaje de la lectura y escritura para luchar contra los usurpadores de sus tierras, pues únicamente la educación los podría liberar del estado de subordinación que habían tenido que soportar por siglos. Elizardo, al escuchar la profundidad de Avelino y de su pensamiento, la fuerza de su espíritu, le pidió que aparejara dos mulas para acompañarlo a Copacabana, donde mantenía en un depósito el material escolar necesario para comenzar el diseño e implementación del proyecto político- pedagógico: educación propia desde las raíces del pueblo. En Copacabana, Elizardo le hizo entrega de todo el material pedagógico a Avelino, quien no salía de su asombro, “pues tiene ¡hasta un reloj de pared!”, llegó a decir. Los amigos se separaron y solo se volverían a ver muchos años después (Pérez, 1992).

Elizardo Pérez asumió, en 1931, la dirección de la Escuela Indígenal de Miraflores de la ciudad La Paz, cargo al que finalmente renunció por incompatibilidad con sus principios pedagógicos. Las circunstancias de este acto fueron las siguientes: al llegar al Ministerio de Educación<sup>51</sup>, solicita dialogar con el ministro Mercado con el fin de informarle que renunciará a su cargo de director de

49 La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia reconoce 36 naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, con territorio, población, e idioma propio. En este conglomerado de pueblos, dos de ellos se consideran mayoritarios: aymaras y quechuas. Otras 34 naciones indígenas bolivianas, como el guaraní, el cayubaba, el uru, el mojeño, o el t'سیمane, han sido constitucionalmente reconocidos como minoritarios, pero otros 60 grupos no han sido reconocidos como naciones, como, por ejemplo, el pueblo indígena uchupiamona. En síntesis, los bolivianos suelen dividir didácticamente su territorio en tres regiones, las tres con abundante población indígena: Tierras Altas (La Paz, Oruro, Potosí), Valles Centrales (Cochabamba, Chuquisaca y Tarija) y Tierras Bajas (Santa Cruz, Beni y Pando). En Oruro nació Evo Morales, un aymara, primer presidente indígena de Bolivia. *Deutsche Welle*, “Bolivia plurinacional: qué une y qué divide a sus pueblos indígenas” (*dw.com*), 24 de agosto, 2017. <https://www.dw.com/es/bolivia-plurinacional-qu%C3%A9-une-y-qu%C3%A9-divide-a-sus-pueblos-ind%C3%ADgenas/g-59480485>.

50 Autoridad máxima de una comunidad o de un *aillu*.

51 Daniel Sánchez Bustamante, ministro de Instrucción Pública en 1930, dio un gran impulso a la educación dictando decretos para la creación de varias instituciones y direcciones para la educación de la clase media e indígena, seguramente porque él también era educador.

la Escuela Normal Indígenal de Miraflores. El ministro, sorprendido, le pregunta por las razones que están detrás de esa drástica medida. Elizardo Pérez responde lo siguiente:

Pienso que la escuela del indio debe estar ubicada en el ambiente indio, allá donde él lucha para no desaparecer; que no debe contraerse únicamente al alfabeto, sino que su función debe ser eminentemente activa y hallarse dotada de un evidente contenido social y económico; que los padres de familia deben cooperar a su construcción con su propio trabajo y cediendo tierras como un tributo a la obra de la cultura; que la escuela debe irradiar su acción a la vida de la comunidad y atender al desarrollo armónico y simultáneo de todas las aptitudes del niño en su proceso educativo (Pérez-Oropeza, 1992, p. 21).

El foco del ideario formativo de Elizardo Pérez era la educación integral de indígenas que habitaban el altiplano boliviano y por ello decidió construir la primera escuela indígena de Bolivia, ejemplo que repercutiría en otros pueblos del país altiplánico y en otros de Abya Yala. Elizardo Pérez destaca los principios que guiaron la creación y el funcionamiento del centro educativo: todo lo comunitario se concentraba en la escuela y ella reproducía la comunidad, en tanto que el Parlamento amauta abarcaba todos los aspectos de la escuela, desde la pedagogía o la forma de enseñar, hasta los contenidos y la gestión organizacional.

Ese mismo año de 1931, Elizardo Pérez se encamina hacia Warisata. Al pasar por Achacachi conversa con la gente, las autoridades ancestrales y los vecinos más destacados. Entonces, dirigiéndose a quienes lo recibieron, les dice: “Busco el *ayllu*, la comunidad indígena; son ustedes quienes tendrán que hacer la escuela, ya que el Gobierno no dispone de un solo centavo para la obra. Es con esta idea que voy a Warisata” (Pérez Oropeza). El vecindario le expresó su plena conformidad con la planificación expuesta y le ofreció amplia colaboración en todo sentido para poner en marcha el proyecto comunitario. En cuanto a las tierras, los asistentes se comprometieron a la adquisición por cuenta de la municipalidad, en el lugar y extensión que se indicara oportunamente (Pérez, 1992, p.23).

[...] acepté la oferta, se tomaron las medidas para que al día siguiente los esperara la indiada de Warisata. Efectivamente, todos estuvieron presentes. En medio de la gran multitud, surgió un hombre de regular estatura, de evidente ascendencia kolla; era Avelino Siñani (Pérez Oropeza, 2017, p.23).

El encuentro con su amigo Avelino Siñani, el hombre aymara que valoraba inmensamente la educación, se fundió en un abrazo largo y afectuoso. Avelino lo compromete a tal punto que decide concretar la fundación de esta histórica escuela indígena el 2 de agosto de 1931, que se constituirá en un faro para futuras escuelas y proyectos similares que proliferaron en el país. El liderazgo del maestro Pérez cambió de manera radical la educación de aimaras y quechuas.

### **Antecedentes biográficos de Avelino Siñani**

Avelino Siñani fue un indígena visionario, que creía en la liberación de sus hermanos por medio de la educación, lo que él llamaba “iluminación con fuego sagrado”. Por su conocimiento de los misterios ocultos de la naturaleza, del porvenir y lo que anidaba en el fondo de los espíritus humanos, era considerado un gran sabedor, casi como la reencarnación de los sabios amautas del Incario.

Muy poco o casi nada se sabía de este extraordinario maestro, se desconocían los datos más genéricos, quiénes eran sus padres, la fecha de su nacimiento y qué hizo antes de empezar la escuela, hasta que su hija Tomasa Siñani de Villca, en 1992, escribió una breve biografía.

Avelino Siñani nació el 6 de febrero de 1881 en Warisata, uno de los siete hijos de Tiburcio Siñani y Jacoba Cosme. A los diecinueve años se comprometió en matrimonio con María Quispe Huallpa, de cuya unión nacieron doce hijos, entre ellos “Tomasita”. Su esposa será su gran compañera y aliada en la misión de educar a “la mesnada”, cediendo tierras para lograr la emancipación indígena vía la educación propia: “A su magnífica disposición para el trabajo, se unía no poco desinterés, como lo

prueba el hecho de haber cedido los Amautas, gratuitamente, las tierras que necesitaba nuestro programa agrícola. Como de costumbre, el primero que entregó su parcela fue Avelino Siñani". Se autoeducó clandestinamente y para ello realizaba extensos viajes de cuatro horas a lomo de mula hasta Warina, siempre con la precaución de ocultar cualquier material de lectura y escritura, elementos estrictamente prohibidos para los indígenas; no dudó en aprovechar los conocimientos obtenidos de esta forma para educar a sus hermanos, lo cual las autoridades no tardaron en descubrir por lo que fue encarcelado con la acusación de "cacique agitador". En la cárcel se transformó en un problema político, pues se comenta que cierta vez un grupo de educadores fueron a protestar en el frontis del presidio con la siguiente proclama: "Los ladrones, los asesinos, caminan libremente por las calles, en cambio Avelino Siñani, solo por querer la educación, está sufriendo una condena" (Pérez-Oropeza, 2017). Ya se dijo que su hermano, Julián Siñani, fue encarcelado y obligado a arrastrar cadenas de una arroba en los pies desde Achakachi a Surata, mientras era azotado en el trayecto por el delito de portar útiles escolares y de la muerte del hijo del amauta, Miguel Siñani, a consecuencia de las torturas infligidas cuando fue apresado por gritar "Viva Bolivia Libre".

El movimiento comunal-cacical al que pertenecía Avelino Siñani antes de conocer a Elizardo Pérez, que luchaba mediante vías jurídicas por la alfabetización y la educación, así como por la reivindicación de los derechos de propiedad a las tierras robadas por los latifundistas, era la continuación de las movilizaciones armadas que había encabezado Pablo Zárate Willca desde 1899, y que fueron factores definitivos para el ascenso del Partido Liberal al poder (Pérez-Oropeza, 2017, p. 107).

En ese contexto, se fue constituyendo un galopante racismo hacia los *k'aras* (blancos) que llegaron a Warisata, expresando que Elizardo Pérez no había contado la historia de Avelino Siñani, que sin él no hubiera habido escuela, que era necesario rescatar la experiencia de Warisata desde la óptica de Avelino Siñani. ¿Qué fue todo esto? ¿De qué nueva conspiración se trataba? ¿Y cómo se visualiza la historia de Warisata desde la perspectiva de Avelino Siñani? Son preguntas que buscan separar las aguas de un mismo río o querer contar la historia solo desde un punto de vista.

Cuando estas aguas se encontraron por primera vez, en 1917, el inspector de escuelas Elizardo Pérez escribió de su viaje por el territorio Warisata: "Mi visita no hubiera tenido, pues, ninguna trascendencia, si no hubiera encontrado, en la misma zona, otra escuela particular, dirigida por un indio llamado Avelino Siñani" (Pérez Oropeza, 2017, p. 109).

Pasaron quince años hasta un nuevo y definitivo reencuentro, tiempo durante el cual Avelino persistió en la educación de sus hermanos, enseñando todo lo que sabía, pero principalmente el idioma aymara.

Hasta que en uno de sus recorridos educativos se encontró en Umaphusa con Elizardo Pérez, quien se refiere al mítico amauta con emoción y respetuoso reconocimiento hacia el hombre con quien compartiría la posteridad:

*Al referirme a este hombre, lo hago con una emoción contenida. No soy un escritor: carezco de una pluma como para poder transmitir al lector los sentimientos que me embargan al recordar a este preclaro varón de la estirpe aymara. Intentaré, al menos, señalarlo como un ejemplo de las más altas virtudes humanas. En otro medio, o en otra época, Avelino Siñani hubiera sido honrado por la sociedad; pero hubo de nacer y vivir en el sórdido ambiente feudal del Altiplano, degradado y oscurantista, adverso a esta clase de espíritus. Y hubo de ser un indio, esto es, un individuo de la más baja condición social en el concepto general. Sin embargo, bajo su exterior adusto, enteramente kolla, se ocultaba un alma tan pura como la de un niño y tan esforzada como la de un gigante. No importa que apenas dominara el alfabeto y su castellano fuera del todo elemental: su cultura no residía en los ámbitos de occidente; era la cultura de los viejos amautas del Incario, de los sabios indígenas de antaño, capaces de penetrar tanto en el misterio de la naturaleza como en el de los espíritus humanos (Pérez, 1992, p. 75).*

Faltando un mes para su muerte, Avelino soñó: “Voy a morir pronto, estuve volando hacia el Illampu, me entré en el abismo. Había tres lagos y en medio de ellos me caí, en eso era otra vida y vi un habal verde lleno de flores, en eso apareciste tú (Tomas) y me contestabas que de tu boca salían flores que llenaban esas pampas. Esto significa que en el futuro te harán hablar mucho y te preguntarán por mí”. Luego me dijo: “Tomas, es mejor que te vayas lejos, porque aquí estamos llenos de enemigos (...)” (Pérez Oropeza, 2017, p.124). Avelino cerró los ojos para siempre a las ocho de la mañana del 31 de enero de 1941.

### La “Escuela Ayllu” de Warisata

El abrazo fraternal entre Avelino y Elizardo simbolizaba, luego de siglos de opresión, un encuentro intercultural, desde valores como el respeto, la libertad, la igualdad y, como efecto, el inicio de la conciencia del ser boliviano. El 2 de agosto de 1931 se fundó la escuela. El acta de fundación de la escuela quedó publicada en *El Diario*:

*Huarizata a los diez kilómetros de la Villa de la Libertad (ciudad de Achacachi), capital de la Provincia Omasuyos, constituidos el dos de agosto de 1931, a horas 11 de la mañana, el señor Prefecto y Comandante General del Departamento de La Paz, Dr. Enrique Hertzog, el subprefecto de la Provincia don Juan Silva V., el señor doctor Víctor Andrade, Oficial Mayor del Ministerio de Instrucción Pública, el Presidente de la H. Junta Municipal de Achacachi, señor Claudio Vizcarra Collao, el Vicario Foráneo de la Provincia don Eliseo Oblitas, en nombre del poder Judicial Dr. Justo Durán, el Inspector de Instrucción Indígenal don Juvenal Mariaca, el señor Elizardo Pérez, Director de la Escuela fundada y demás comitiva oficial, se procedió en acto solemne a la inauguración de la Escuela Profesional de Indígenas de Huarizata: el señor Subprefecto de la Provincia inauguró procediendo el señor vicario Foráneo a la bendición solemne de la piedra fundamental del edificio a construirse para el local de la Escuela, acto que fue apadrinado por el Dr. Enrique Hertzog; el Dr. Andrade, en nombre del Ministerio de Instrucción Pública clausuró el acto.*

*En fe de lo cual suscriben esta acta en cuatro ejemplares que deben ser guardados: uno en la piedra fundamental, otro en la Junta Municipal de Achacachi, otro en la Subprefectura de la Provincia, y finalmente la última en la Dirección de la Escuela (Pérez Oropeza, pp. 127-128).*

Imagen 2. La comunidad de Warisata fabrica ladrillos y adobe para la construcción de la escuela, en 1931

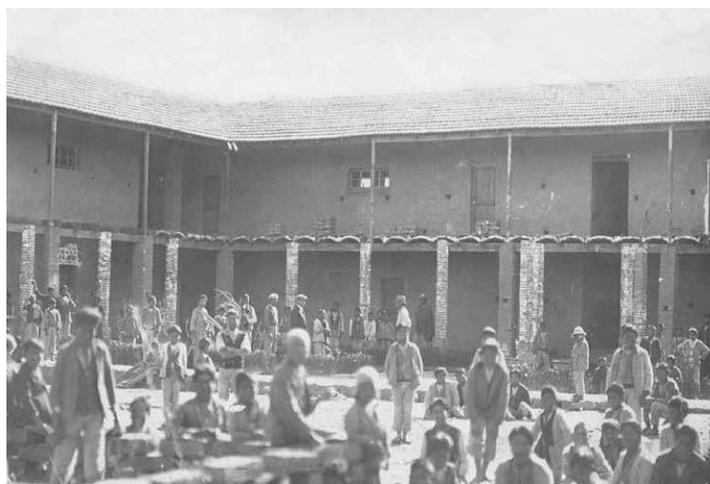


Foto: Carlos Salazar Mostajo.

Este lugar no es un ayllu, sino tierras de latifundistas que no llegaban a albergar una decena los indígenas libres; esto es, pertenecientes al ayllu. Warisata había sido absorbida por haciendas y funcionaba como una tierra sujeta a la explotación de los terratenientes achacacheños, quienes habían despojado paulatinamente al indígena hasta convertirse en dueños de casi toda la zona. Al día siguiente de la fundación se inscribieron ciento cincuenta alumnos para su alfabetización, encargando esa tarea al maestro de mecánica y cerrajería José la Riva. Hubo abundante material de enseñanza: cuadernos, silabarios, libros de lectura, reglas, lápices, tiza, plumas, etc., variedad que deslumbró a los niños indígenas. El carpintero Quinterio Miranda instaló su taller en una choza y el mecánico De la Riva puso sus herramientas en otra *chujlla*. El albañil Manuel Velasco inició sus labores a la vera del camino, azotado por furioso vendaval. Las herramientas, en un inicio, fueron precarias y eran propiedad de Elizardo Pérez (Pérez, 1992).

Elizardo les hablaba de la importancia de su función económica y social, de la participación de la comunidad, del aporte de los padres de familia para el futuro de la patria. Así, gradualmente, fue abriendo la conciencia de que ellos eran parte gravitante de la patria, que allende sus montañas existían otros pueblos que miraban con admiración y respeto la obra que realizaban y que ya trascendía más allá de los confines patrios. Esas reuniones al crepúsculo fueron el comienzo de lo que se denominaría Consejo de amautas. En esas conversaciones se discutía la construcción de la "Escuela Ayllu".

A principios de 1932, la escuela figuraba en el presupuesto de la República de Bolivia y la primera labor fue reclutar maestros. Elizardo Pérez decidió prescindir de los maestros normalistas, pues consideraba que no tenían aptitudes para la lucha en el campo, su espíritu y sus metas no eran pertinentes para esa vida ruda; así que buscó jóvenes familiarizados con la vida rural, dispuestos al esfuerzo y el trabajo sistemáticos. La "Escuela Ayllu" iba más allá del aula, era importante la labor social, la solución de problemas, la creatividad, la destreza para superar todas las carencias que la vida les imponía, además de la hostilidad de los políticos y de la sociedad rural que solo velaban por sus intereses.

*En el mes de mayo de 1932 tuvimos la visita del vicepresidente de la República, don José Luis Tejada Sorzano, el ministro de Educación Alfredo Otero y de otras personalidades. Ignoro por qué el vicepresidente estaría de pésimo humor, pero bien pronto se le pasó al contemplar todo lo que era la escuela: la magnitud del edificio levantado por el esfuerzo de los indios [...]*  
(Pérez, 1992, p. 134).

En abril de 1936 Elizardo Pérez recibió la instrucción del Ministerio de suspender la creación de núcleos, sin razones aparentes. Acto seguido, Elizardo Pérez presentó su renuncia al cargo de director de Warisata. En octubre de 1936, se realizó la Primera Asamblea de Maestros Indigenistas, convocada a solicitud del nuevo ministro de Educación, teniente coronel Alfredo Peñaranda. Los puntos eran una fundamentación ideológica de lo que se había hecho en la escuela, y son los siguientes: 1. Delimitación del problema educacional indígena. 2. Doctrina biológica de la escuela indígena tipo Warisata. 3. Gobierno colectivista y Parlamento Amauta. 4. Autonomía económica del núcleo escolar y su función industrial. 5. Aspecto social indígena de la escuela. 6. Warisata, Instituto de Indología y Experimentación pedagógica. 7. La Escuela como defensa social. 8. Función social de la escuela. 9. Filosofía de la escuela indígena.

En 1937 Elizardo Pérez es nombrado director general de Educación Indigenal y en 1938 es acusado de ladrón. Enfermo, sigue trabajando "conmovido por la nueva emoción que sacudía los ayllus" y "las nuevas corrientes que afloraban conmoviendo la vida del indio desde sus más profundos estratos". En 1940, un decreto del presidente Carlos Quintanilla, entrega las escuelas indigenales a sus principales adversarios. En Bolivia se suprime la Dirección de Educación Indigenal. Con la expansión de la organización nuclear de Warisata, el Estado logró controlar centenares de escuelas indigenales que se habían fundado y sobre las que tenía poco conocimiento. La nuclearización de estas escuelas implicó un proceso de expansión y fue la primera reforma institucional de la educación pública desde su reorganización, a principios del siglo (Talavera, 2013).

En este escenario, cuando se publicó el decreto que anulaba la Dirección de Educación Indígenal, “una protesta unánime se levantó en el país para defender nuestra obra”. Es sui generis la carta que más de veinte escritores, artistas y políticos le escribieron al presidente Quintanilla, fechada el 24 de enero de 1940, en la cual resumen la época de cambio que había surgido en Warisata y señalan los “singulares” motivos que usaron para cancelar la Dirección General de Educación Indígenal, entre ellos:

3.º- Que las escuelas son focos de propaganda extremista, y al contrario, son puntos de partida de un nacionalismo consciente y sincero en que se educan las nuevas generaciones de campesinos.

4.º- Que significan un peligro para la estabilidad social, y, contrariamente, las escuelas se esfuerzan por acabar para siempre con el inconducente prejuicio de razas que aún perduran algunas esferas.

En fin, múltiples razones que han hecho del ensayo educacional campesino de Bolivia uno de los hechos más vigorosos de nuestra vida independiente, tanto que ha conquistado el respeto de países de cultura superior, los mismos que hoy tratan de aprovechar sus resultados [...] (Pérez, 1992, p.378).

Por tanto, solicitaban la vigencia de esa institución. Si me refiero a esta carta es para mostrar cómo la sociedad civil se había compenetrado con la obra indígena y era capaz de salir en su defensa. Entre los que firmaban esa carta figuran personajes tan importantes como Víctor Paz Estensoro, quien llegaría a ser presidente de la República, la ilustre poetisa Yolanda Bedregal, la famosa escultora Marina Núñez del Prado, y escritores e intelectuales como Gustavo Adolfo Otero, Juan Capriles, Eduardo Arce Loureiro, Raúl Botelho Gosálvez, Alberto y Max Mendoza López, entre otros. Los amautas fueron perseguidos y, de hecho, el Parlamento amauta se suspendió en 1941. Ese año llegaron a la escuela de Warisata los profesores Vicente Donoso Torres y Max Byron, miembros de un tribunal investigador encargados de enjuiciar las escuelas, que procedieron a acusar a los amautas de haber hecho todo mal, como, por ejemplo, el hecho de haber construido las escuelas de dos pisos cuando debían ser de uno y designan como responsables a Avelino Siñani y Elizardo Pérez, quienes serían castigados. En un discurso pronunciado en La Paz el 24 de septiembre de 1941, Elizardo Pérez reclamaba la atención de los estamentos oficiales en favor del pueblo indígena y en defensa de su obra. A continuación, los párrafos finales.

Desde el extranjero voces de caudalosa autoridad, desde las entrañas del pueblo alaridos de angustia, desde la prensa que nobilísimamente tomó a su cargo la defensa de los indios, de todas partes de la opinión partieron voces de reclamo, de activo reclamo, tratando de que las autoridades se convencieran del grave crimen que se cometía y en todos los estilos, en todos los medios de comunicación humana se pretendió abrir los oídos al sordo, los ojos al ciego, el entendimiento al necio; pero nadie quiso oírnos, ni vernos ni entendernos.

Hemos tocado la puerta de la patria con la piedra de toque de la angustia, y la puerta se hallaba tapiada, imposible que los que detrás de ella estaban, pudieran oírnos. Dos millones y medio de indios claman ahora la justicia.

“Cuando el corazón de los hombres se endurece –dice el Evangelio– hasta el Padre, que es la suma bondad, se resuelve a precipitarlo todo en el vacío y la muerte”. “Los que tienen oídos no oyen, los que tienen vista no ven, los que tienen entendimiento no entienden”. A los pueblos cuando les toca horas de liquidación por culpa de sus malos hijos, también se les cierran los oídos, la vista y el entendimiento; y esa es señal, señores, de graves crisis, y hasta de disolución. Nuestro deber es pues poner remedio a tanto mal. Si no tenemos el valor civil de señalar este crimen ante los pueblos, nosotros también seremos tan responsables como aquellos que han logrado el mal para la patria; porque el edificio nacional está corroído de ambiciones subalternas, de odios y de amargura tan profunda que sólo parece que los bolivianos quisiéramos desaparecer destrozándonos los unos a los otros.

Mientras tanto pongamos todavía pasión en el trabajo y sigamos esperando que la luz de nuestras experiencias dolorosas y del conocimiento de nuestra bolivianidad ilumine el camino de una patria dignificada por el esfuerzo (Pérez, 1992, p.465).

La "Escuela Ayllu" de Warisata y el Congreso Indigenista Boliviano de 1945 abrieron relevantes espacios en los que la reflexión sobre el acceso a la educación se transformó en un asunto prioritario. Estas discusiones no solo se focalizaron en la inclusión plena a la ciudadanía boliviana, sino que, gradualmente, empezaron a desarrollar la importancia de la conciencia de la identidad desde la diferencia (Oyarzo, 2020). Ahora bien, cuando se logra la oportunidad del ingreso, se evidencia la diferencia en el diseño curricular que se ha pensado tanto para el mundo escolar urbano, como para el mundo escolar rural, constituyéndose este último en un campo más abandonado por las políticas públicas.

En 1948 Elizardo Pérez fue nombrado ministro de Educación por proclamación popular. Posteriormente, asistió al II Congreso Indigenista celebrado en Cusco, Perú, entre el 24 de junio y 4 de julio de 1949. En 1953 participó del Congreso Internacional de Ginebra, donde se reencontró con su maestro Georges Rouma. En 1954 trabajó para la UNESCO y participó de la fundación de diversos núcleos escolares en los territorios aledaños al lago Titicaca, con sede en Puno, Perú. En 1963 se fundó el Instituto Superior de Educación (ISER) en Tarija. La creación de esta institución fue un encargo del presidente de la República, Víctor Paz Estensoro. Desde esa plataforma institucional se diseñaron y desarrollaron una cantidad relevante de cursos de perfeccionamiento para supervisores de educación y el profesorado de las escuelas normales rurales de Bolivia.

El 15 de septiembre de 1980, a los 88 años, se extinguió la vida de Elizardo Pérez, en Quilmes, provincia de Buenos Aires, donde había residido por casi veinticinco años con su esposa e hijas. En ese extenso y voluntario exilio, Elizardo Pérez vivió en la pobreza hasta su muerte. Entre los reconocimientos más importantes se destaca el de Doctor Honoris Causa de la Universidad del Cusco y el Cóndor de los Andes, poco antes de su muerte, en 1980. Elizardo Pérez debió ser de una complexión robusta, pues vivió hasta muy avanzada edad a pesar que su vida fue de sacrificio y esfuerzo, logrando resistir embates y difíciles pesadumbres, que solo un corazón fundido al hierro candente podía mantener el temple sin desmoronarse y sucumbir.

### **Ley de Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" n.º 070 (ASEP)**

Esta ley fue promulgada el 20 de diciembre de 2010 por el Estado Plurinacional de Bolivia.

El significado que tiene es simbólicamente muy trascendente para la sociedad de Bolivia. Es el resultado de la sedimentación de una gran cantidad de reformas educativas que hunden sus inicios a principios del siglo XX. Es el resultado de la permanente y muchas veces no escuchada demanda por los "derechos educativos indígenas" de los pueblos originarios bolivianos, que, como sabemos, tienen una alta representatividad demográfica en gran parte del territorio boliviano (Pérez, 1992, p.36). Uno de los rasgos más evidentes de esta ley es que se edifica a partir de los contenidos que la histórica demanda por el derecho a la educación indígena puso Elizardo sobre el escenario social y político desde inicios del siglo XX, adquiriendo especial importancia los planteados por la "Escuela Ayllu" de Warisata. No debemos olvidar que la ausencia de participación de los pueblos originarios en la toma de decisiones permitió que la educación rural se convirtiera en un nuevo y más sofisticado mecanismo de dominación y anquilosamiento o una forma de colonización, podríamos agregar, de colonialismo republicano (Choque y Quisbert, 2006). Citamos los diez primeros números del Artículo 1.º Titulado "Mandatos Constitucionales de la educación". Son los siguientes: Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación.

La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.

El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación.

El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.

La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.

La educación es obligatoria hasta el bachillerato.

La educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior.

## Conclusiones

La “Escuela Ayllu” de Warisata apareció en el contexto de una disputa de grupos sociales opuestos desiguales entre la clase latifundista y los pueblos indígenas. Elizardo Pérez y Avelino Siñani fueron referentes de la educación indígena e intercultural en Bolivia y América Latina y el Caribe. La escuela fue un paradigma del comunitarismo indígena, la reciprocidad y el *ethos* de la sabiduría ayмара.

Se destaca la importancia del Parlamento amauta, que se constituyó en un verdadero faro para la recuperación no solo de las tierras ancestrales, sino también de los saberes y las ontologías de los pueblos originarios. Así nace la “Escuela Ayllu” de Warisata, construida desde abajo con un evidente sentido ético, pedagógico, político e indigenista. Aun cuando, fue destruida por las elites de aquel periodo, el legado que dejó fue muy profundo.

La “Escuela Ayllu” fue un proyecto pedagógico en un territorio con alta densidad de población indígena, a cien kilómetros de la ciudad de La Paz, a casi cuatro mil metros sobre el nivel del mar. Fue una escuela construida con la participación de la comunidad indígena y el liderazgo visionario de Elizardo Pérez. Consideramos que en la actual formación del profesorado en América Latina y el Caribe hay un enorme desconocimiento y ausencia de cursos vinculados a la historia de la educación en Latinoamérica. Esta realidad explica la contundente presencia de autores europeos y norteamericanos en las referencias bibliográficas de las asignaturas de las licenciaturas en Educación y Pedagogía.

## Referencias bibliográficas

Bolivia: Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, 20 de diciembre de 2010. <https://www.lexivox.org/norms/BO-L-N70.html>

Choque, R. (1996). *La escuela indígena: La Paz (1905-1938)*. En *Taller de Historia Oral Andina, THOA, Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Secretaría Nacional de Educación, 1996, 19-40.

Choque, R. y Quisbert, C (2006). *Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: Unidad de investigaciones históricas Unih-Pakaxa.

Deutsche Welle. “Bolivia plurinacional: qué une y qué divide a sus pueblos indígenas” (*dw.com*), 24 de agosto, 2017. <https://www.dw.com/es/bolivia-plurinacional-qu%C3%A9-une-y-qu%C3%A9-divide-a-sus-pueblos-ind%C3%ADgenas/g-59480485>.

Fernández-Coca, V. (2014). Escuela Ayllu Elizardo Pérez. *Opinión*, Cochabamba, 4 de mayo, 2014. Larroyo, F. (1967). *Historia general de la pedagogía*. Porrúa.

Oyarzo, C. (2020). Discursos del movimiento indígena en el debate educativo en Bolivia a inicios de 1990: ideas sobre interculturalidad. *Revista Izquierdas*, 49, 2276-2298. <https://www.scielo.cl/pdf/izquierdas/v50/0718-5049-izquierdas-50-10.pdf>

Pérez-Oropeza, M. (2017) Elizardo Pérez. *El despertar de las conciencias*. La Paz: Campaña por el Derecho a la Educación. Pérez, E. (1992). *Warisata: La Escuela - Ayllu*. La Paz: CERES/HISBOL.

Talavera, M. (2013). Maestros urbanos y rurales en la expansión de la educación pública boliviana. 1940-1964. *Ciencia y Cultura*, 30, 175-197. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/v17n30/a08.pdf>

# Economía naranja, industria creativa y turismo... ¿Una combinación ganadora? Orange economy, creative industry and tourism... a winning combination?

Bernarda Méndez Roca Gantier

## Resumen

La economía naranja, la economía creativa o la industria creativa, son escenarios que han irrumpido en el campo del desarrollo, proyectando alternativas muy interesantes sustentadas en la innovación, la creatividad y la cultura.

De una economía primaria y de carácter extractivo, se ha transitado a una sociedad tecnificada, donde la información, la investigación y el conocimiento, ocupan sitios expectantes.

Si bien durante muchos años, la cultura y el arte han tenido una imagen de gratuidad, a partir de la Economía Naranja y la Industria Creativa, no solo se le asigna un valor artístico o creativo, sino un valor económico, a partir de la generación de fuentes laborales, flujos económicos y en consecuencia desarrollo.

Considerando las áreas de alcance de la economía creativa, el Turismo se convierte en protagonista, posibilitando así consolidar la identidad de un destino y la revalorización de su patrimonio, música, festivales y otros, aprovechando positivamente el talento humano.

El análisis de estas dimensiones, la sistematización de experiencias positivas en América y la proyección de alternativas para la región, a partir de interrogantes concretas como eje rector, es abordado desde la investigación, con el propósito de identificar las potencialidades de la Industria Creativa vinculada al Turismo

## Palabras clave

Economía Naranja, Industria creativa- Turismo- Educación

## Abstract

The orange economy, the creative economy or the creative industry are scenarios that have burst into the field of development, projecting very interesting alternatives based on innovation, creativity and culture.

From a primary economy with an extractive nature, we have moved to a technological society, where information, research and knowledge occupy expectant places.

Although for many years, culture and art have had an image of free, based on the Orange Economy and the Creative Industry, not only is it assigned an artistic or creative value, but an economic value, based on the generation of labor sources, economic flows and consequently development.

Considering the areas of scope of the creative economy, Tourism becomes the protagonist, thus making it possible to consolidate the identity of a destination and the revaluation of its heritage, music, festivals and others, positively taking advantage of human talent.

The analysis of these dimensions, the systematization of positive experiences in America and the projection of alternatives for the region, based on specific questions as the guiding axis, is approached from research, with the purpose of identifying the potential of the Creative Industry linked to the Tourism.

**Keywords:** Orange economy, creative industry, tourism, education

## Introducción

A través del tiempo, ha sido una constante preocupación humana el desarrollo de la economía y los pilares que sustentan la misma, marcando desde luego las diferencias vinculadas a la época y las particularidades entre una y otra región.

Sin embargo, el mundo ha transitado de una economía primaria, basada en actividades extractivas a una sociedad tecnificada donde la información, la investigación y el conocimiento, ocupan un sitio muy importante.

A pesar de lo manifestado, el desarrollo y las oportunidades no son las mismas para todos los países; una naturaleza altamente afectada es cada día menos productiva, la actividad industrial requiere de capitales y tecnología, en muchos casos esta última es usada, pero no generada; así que varios han sido los intentos por reinventar las posibilidades y abrir espacios allá donde antes ni se imaginaba.

Una de estas ideas quizá poco entendida en su momento, fue la de la “economía naranja”, que nació en Colombia allá por 2013, cuando el Banco Interamericano de Desarrollo lanzó un libro escrito por Felipe Buitrago e Iván Duque, titulado “La Economía naranja: Una oportunidad infinita”, vinculado a la economía creativa y cultural.

Dentro de este marco, han surgido otras denominaciones como “economía cultural”, “economía creativa” e “industria creativa”.

Durante muchos años, la actividad cultural y el arte, han estado vinculadas con la gratuidad o el poco valor, sin embargo está nueva visión, de alguna manera está obligando a las economías, a darle valor a las actividades creativas y de esta manera, poder posicionarlas dentro de la profesionalidad, la calidad y el valor social; es así que son varios los países que se han subido al tren de la innovación y la creatividad, generando nuevos ingresos, fuentes laborales, visibilización y sobre todo impacto en su desarrollo.

En un país como Bolivia y de manera particular la ciudad de Sucre, con importantes atractivos turísticos y un potencial infinito, es necesario reflexionar alrededor de varios aspectos relacionados ¿Será que la industria creativa es una alternativa para el desarrollo local?, ¿podrán vincularse la economía naranja, la industria creativa y el turismo?, ¿podría constituirse en una nueva línea de investigación transdisciplinar?, ¿Qué hicieron otros países en América en cuanto a la economía naranja y la industria creativa vinculada al turismo?

Estas interrogantes, generan el interés y pretenden ser respondidas a partir de un análisis y sistematización documental, que posibilite conocer los avances y casos exitosos en realidades cercanas y las posibles proyecciones para Bolivia y la región.

## Objetivo

Identificar las potencialidades de la Industria Creativa vinculada al Turismo en América, a partir de la sistematización de casos, que posibiliten una reflexión sobre los avances en realidades cercanas y las posibles proyecciones para Bolivia y la región.

## Metodología

Buscando el logro del objetivo propuesto, se ha desarrollado una investigación bajo un paradigma interpretativo, tratando de entender la realidad, acciones y decisiones en otros países con similares características que Bolivia; la investigación es de tipo analítica documental, se ha abordado la temática con un enfoque cualitativo, haciendo uso de métodos como el análisis documental, para la revisión de publicaciones sobre el tema, el histórico lógico, que ha permitido la comprensión del objeto de estudio a través del tiempo, la sistematización para dar un orden lógico a la información estudiada, y el análisis

y la síntesis para dividir un todo en partes, facilitando su entendimiento, volviendo nuevamente a su unificación.

Los resultados son apenas reflexiones incipientes, que posibilitan el acercamiento a un mundo de posibilidades infinitas.

## Resultados y discusión

Se dice que el color en el nombre "Economía naranja" (Sala, 2016), fue tomado de una frase del conocido Franz Sinatra "Orange is the happiest color", a través de la cual, puede entenderse al naranja como el color más feliz o el color de la felicidad; siendo además asociado al mundo creativo y a la cultura.

La felicidad resulta entonces ser el primer elemento vinculado al turismo, pues al tener al ocio y el tiempo libre como dimensiones centrales, su práctica genera una serie de emociones positivas; al respecto (López, J y Maciel, A 2019) señalan "nadie se motiva a viajar para pasarla mal o para sufrir. La felicidad es algo que el turista quiere ver presente en todo acto turístico y una simple observación de la comunicación turística, especialmente la publicitaria, nos permite ver que, en el acto turístico, existe una reafirmación de la plenitud.", añadiendo el hecho de que viajar posibilita generar un sinfín de historias propias, ser protagonista y contar con experiencias memorables.

Profundizando en la economía naranja, Gonzales (2020), citando a Finlev et al (2017) la define como "el conjunto de actividades que permite que las ideas se conviertan en bienes y/o servicios culturales e innovadores, cuyo valor económico puede estar basado y protegido en la propiedad intelectual y el derecho de autor".

Hernández et al (2018), sostiene que la economía naranja está totalmente vinculada a la creatividad, razón por la cual se derivan de esta, la economía creativa y en los últimos años la industria creativa.

Así surge también el "Turismo Naranja", entendido como un "turismo sostenible y generador de desarrollo cultural, económico y social, a partir de la gestión turística responsable del patrimonio cultural, la producción artística y las industrias culturales y creativas (Unesco 2014)" dando paso a otro término como "Turismo creativo", que resulta ser una evolución del Turismo cultural, flexibilizando este hacia una experiencia más participativa, definido por Greg Richards y Crispin Raymond (2000), como "el turismo que ofrece a los viajeros la posibilidad de desarrollar su potencial creativo participando activamente de cursos o experiencias características del lugar de su estancia". De esa manera, el Turismo Creativo, se "inserta en el contexto de las industrias creativas, conocidas también como industrias culturales"

Para comprender esta relación, es necesario analizar, además, si industria cultural e industria creativa son lo mismo.

La industria cultural, puede referirse posiblemente como el término más antiguo, teniendo su origen en la Escuela de Frankfurt, allá a mediados del siglo XX, cuando Horkheimer y Adorno "señalan al liberalismo como cuna de la industria cultural, representando esta un sometimiento de la cultura a la lógica capitalista" (Castro, 2016) ; en tanto que industria creativa, surge alrededor de los años 80 en Australia, (Lebrún, A 2014) citando a (Castro, 2008), aunque fue desarrollada en el Reino Unido, como una estrategia política de inclusión social y desarrollo, posibilitando la creación de nuevos puestos de trabajo.

Son términos amplios y generales, por tanto su conceptualización también se hace difícil, sin embargo para su comprensión, se ha buscado consensos en cinco grandes instituciones, La UNESCO ( Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura), la OECD (Organización para la cooperación y el desarrollo económico), la UNCTAD ( Órgano principal de la Asamblea General de las Naciones Unidas en la esfera del Comercio y el Desarrollo), la OMPI ( Organización Mundial de Propiedad Intelectual) y la OMT ( Organización Mundial del Turismo).

Para la UNESCO “Las industrias culturales y creativas son aquellas que combinan la creación, la producción y la comercialización de contenidos creativos que sean intangibles y de naturaleza cultural. Estos contenidos están normalmente protegidos por el derecho de autor y pueden tomar la forma de un bien o servicio. Incluyen además toda producción artística o cultural, la arquitectura y la publicidad”. Lebrún Aspíllaga, A. M. 2014).

Desde la visión de la UNCTAD “Las industrias creativas están en el centro de la economía creativa, y se definen como ciclos de producción de bienes y servicios que usan la creatividad y el capital intelectual como principal insumo. Se clasifican por su papel como patrimonio, arte, medios y creaciones funcionales”

En tanto que, para la OECD, define la industria creativa, “como las actividades económicas, relacionadas al conocimiento, que vinculan productores, consumidores y lugares, mediante tecnología, talento o habilidades para generar productos culturales intangibles, contenidos creativos y experiencias significativas”

Por su parte la OMT, sostiene que el turismo cultural “es un tipo de actividad turística en el que la motivación esencial del visitante es aprender, descubrir, disfrutar y consumir los atractivos/productos materiales e inmateriales de un destino turístico. Estos atractivos/productos guardan relación con un conjunto de elementos materiales, intelectuales, espirituales y emocionales distintivos de una sociedad, entre ellos las artes y la arquitectura, el patrimonio histórico y cultural, el patrimonio gastronómico, la literatura, la música, las industrias creativas y las culturas vivas, con sus estilos de vida, sistemas de valores, creencias y tradiciones” (OMT).

De ese modo se consideran la creatividad el arte y la cultura como materia prima, todo esto vinculado a los derechos de propiedad intelectual, funcionando de manera directa, en una cadena de valor creativa (Buitrago, F y Duque, I .2013).

En esa línea, Buitrago y Duque (2013) señalan además, que la economía naranja, está integrada por: La economía cultural, que agrupa las diferentes expresiones de arte y patrimonio como son: La escultura, arquitectura, la pintura, diseño de moda, fotografía, concierto, teatro, circo, museos, conciertos, parques y monumentos culturales, entre otros. Asimismo, la industria creativa, donde se encuentra las industrias culturales convencionales, las creaciones funcionales, nuevos medios y software

Sin embargo, resulta interesante el hecho de identificar que, en la práctica se trata de actividades y acciones similares con distinta denominación, según los países.

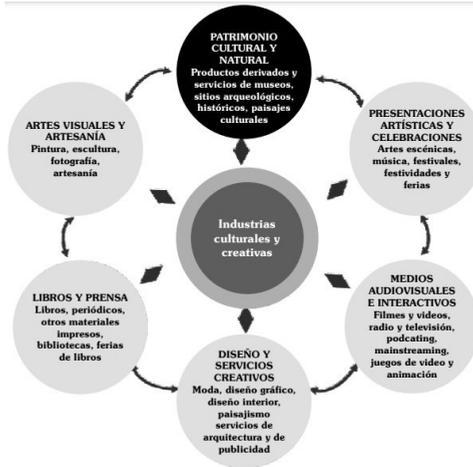
En consecuencia, en la publicación “La contribución de la cultura, al desarrollo económico de Iberoamérica” (OEI, 2021) se hace la siguiente diferenciación:

**Cuadro N°1 Diferenciación en la denominación**

<b>Denominación</b>	<b>Países</b>
Industrias Culturales	Bolivia Cuba Colombia El Salvador Paraguay Perú
Industrias Creativas	Argentina Uruguay México
Industrias Culturales o Industrias Creativas (Uso indistinto)	España Guatemala Panamá República Dominicana
Economía de la Cultura	Brasil
Economía Creativa	Chile
Economía Naranja	Costa Rica
Emprendimientos Culturales	Ecuador y Honduras
Sector Creativo	Portugal

Fuente: OEI

Una vez aclarada la base conceptual, se hace necesario identificar, el alcance de las industrias culturales y creativas, buscando a su vez vincular estas al turismo y su campo de acción.



Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010

Resulta en consecuencia interesante, la relación directa existente, lo que permite vislumbrar a la industria creativa y al turismo, como una dupla ganadora y de oportunidades infinitas.

A partir de este movimiento, surge lo que se han denominan “ciudades creativas”, entendidas como aquellas que buscan transformar su contexto urbano en base a la creatividad, incluyendo de forma real las “Tres T”, talento, tecnología y tolerancia” (Solorzano, 215) considerando tres los rasgos que las caracterizan: La innovación, entendida como “un proceso interactivo de aprendizaje en el que participan un conjunto de agentes diversos, que interactúan a través de una variedad de mecanismos y rutinas institucionales y de convenciones sociales que son específicas a cada entorno cultural e institucional” (Rodríguez, 2015); las conexiones, entre las personas y sus espacios “incluidos los actores políticos, económicos y sociales, las personas de distintos orígenes, culturas y creencias y la combinación de historias y pensamientos, que es lo que caracteriza en gran medida la diversidad de los contextos urbanos” (Solorzano, 215) y finalmente la comprensión de su propia cultura, que marca el carácter singular de la misma.

Con una visión amplia, el año 2004, la Unesco creó la “Red de Ciudades Creativas”, que integra siete áreas consideradas precisamente creativas: Artesanía y artes populares, artes digitales, cine, diseño, gastronomía, literatura y música; conformada al 2023 por 350 ciudades, que tienen como objetivo común, posicionar la creatividad y las industrias culturales, como eje del plan de desarrollo local de cada una de ellas; comprometiéndose a compartir sus experiencias y buenas prácticas, desarrollando alianzas entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil.

Con el propósito de conocer que se viene haciendo al respecto en países vecinos, se han desarrollado dos acciones concretas, procediendo en primer término, a la sistematización de las ciudades ubicadas en el continente americano y que forman parte de esta red, y rescatando a continuación algunas experiencias que se destacan.

**Cuadro n° 2 Ciudades creativas en América**

N°	Ciudad	País	Área creativa
1	Buenos Aires	Argentina	Diseño
2	Salta	Argentina	Diseño
3	Córdoba	Argentina	Diseño
4	Neuquén	Argentina	
5	Godoy Cruz	Argentina	
6	Nassau	Bahamas	
7	Ensenada	Baja California	Gastronomía
8	Cochabamba	Bolivia	Gastronomía
9	Belém	Brasil	Gastronomía
10	Joao Pessoa	Brasil	Artesanía
11	Brasília	Brasil	Diseño
12	Santos	Brasil	Cine
13	Curitiba	Brasil	
14	Belo Horizonte	Brasil	Gastronomía
15	Fortaleza	Brasil	Diseño
16	Salvador	Brasil	Música
17	Campina Grande	Brasil	Tecnología Digital
18	Recife	Brasil	Música
19	Florianópolis	Brasil	Gastronomía
20	Paraty	Brasil	Gastronomía
21	Concepción	Chile	Música
22	Valparaíso	Chile	Música
23	Frutillar	Chile	Música
24	Montreal	Canadá	Diseño
25	Bogotá	Colombia	Música
26	Ibagué	Colombia	Música
27	Buenaventura	Colombia	Gastronomía
28	Pasto	Colombia	Artesanía y Artes Populares
29	Medellín	Colombia	Música
30	Popayán	Colombia	Gastronomía
31	Buenaventura	Colombia	Gastronomía
32	Valledupar	Colombia	Música
33	Cali	Colombia	Artes Digitales
34	Ibagué	Colombia	Música
35	Pasto	Colombia	Artesanía y Artes Populares
36	San José	Costa Rica	Diseño
37	Trinidad	Cuba	Artesanía
38	Santiago	Cuba	Música
39	Habana	Cuba	Música
40	Durán	Ecuador	Artesanía y Artes Populares
41	Portoviejo	Ecuador	Gastronomía
42	Austin	Estados Unidos	Artes Digitales
43	Detroit	Estados Unidos	Diseño
44	Tucson	Estados Unidos	Gastronomía

45	Kingston	Jamaica	Música
46	Guadalajara	México	Arte Digital
47	Morelia	México	Música
48	Ciudad de México	México	Diseño
49	Mérida	México	Gastronomía
50	Querétaro	México	Diseño
51	San Cristóbal de las Casas	México	Artesanía y Artes Populares
52	Xalapa, Veracruz	México	Música
53	Puebla	México	Diseño
54	Panamá	Panamá	Gastronomía
55	Areguá	Paraguay	Artesanía
56	Arequipa	Perú	Gastronomía
57	Ayacucho	Perú	Arte Popular
58	Huancayo	Perú	Música
59	Santo Domingo	República Dominicana	Música
60	Salvador	Salvador	Música
61	Port Of Spain	Trinidad y Tobago	Música
62	Montevideo	Uruguay	Literatura
63	Caracas	Venezuela	Música

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la UNESCO

Llama la atención que, en el caso de Bolivia, se tenga solo una ciudad como parte de esta red, tomando en cuenta que el país es un referente cultural a nivel internacional, afirmación que se fortalece considerando los datos que a continuación se detallan:

Como país se tienen 14 nombramientos vinculados al Patrimonio Cultural: (UNESCO)

- Ciudad de Potosí (1987)
- Misiones jesuíticas de Chiquitos (1990)
- Ciudad histórica de Sucre (1991)
- Fuerte de Samaipata (1998)
- Parque Nacional Noel Kempff Mercado (2000)
- Tiwanaku: centro espiritual y político de la cultura Tiwanaku (2000)
- Carnaval de Oruro (2001)
- Cosmovisión Andina de los Kallawayas (2008)
- Ichapekene Fiesta (San Ignacio de Moxos) (2012)
- Qhapaq Ñan - Sistema vial andino (2014)
- Phujllay y Ayarichi Cultura Yampara
- Recorridos rituales de alasitas (2017)
- Fiesta del Gran Poder (2019)
- Fiesta Grande de San Roque en Tarija (2021)

Por otra parte, World Travel Awards, reconoció a Bolivia (septiembre 2017) como Destino líder cultural de Sud América y dos meses después (diciembre 2017). Como el mejor destino cultural del mundo.

Si la mirada se pone en Sucre, además de su máxima distinción como Patrimonio Cultural de la Humanidad, ostenta otros reconocimientos en el marco cultural, 1969, "Ciudad Histórica y Monumental de Bolivia", 1979 "Ciudad Monumento de América", 2013 "Plaza Mayor de la Cultura Iberoamericana" y en 2023 National Geographic la distinguió entre las "tres ciudades más históricas del mundo"

Entonces es inevitable cuestionar que es lo que está pasando....

En esta línea, y tratando de visibilizar experiencias positivas en realidades parecidas, resulta interesante analizar el caso de México, donde el año 2020, se estableció una “Red de ciudades creativas” a través de una carta de intenciones entre la oficina de la UNESCO en México y los ayuntamientos de los municipios que forman parte de la misma; el objetivo es fortalecer los lazos de cooperación, bajo el lema “inspirar para transformar”, decidiendo profundizar en políticas públicas y desarrollar proyectos de desarrollo urbano sostenible, reconociendo a la cultura y a la creatividad como factores estratégicos para el desarrollo sostenible. (Unesco, 2020)

Por otra parte, Chile, ha identificado la necesidad de definir políticas de fomento a la economía creativa, creando a través del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, algunos instrumentos de financiamiento. (Ministerio de Cultura de Chile, 2014) partiendo de un mapeo de sus industrias creativas, para su caracterización y dimensionamiento, identificando así sus sectores de mayor crecimiento y potencialidad y entre ellos el turismo.

En cuanto a Argentina, a partir de la creación de la subsecretaría de economía creativa, dependiente de la Secretaría de Cultura y creatividad del Ministerio de Cultura; hoy cuenta con un Plan estratégico orientado a la industria creativa.

Respecto a Brasil, se ha creado un fondo soberano para el desarrollo de la creatividad, para apoyar al desarrollo de industrias creativas

En el caso de Ecuador, se empezó por reconocer en su Constitución (2008) a las industrias culturales, generando en consecuencia un nuevo modelo de gestión del Ministerio de Cultura y Patrimonio, respondiendo así a temas vinculados a la industria cultural. El año 2017, se generó el Plan Nacional de desarrollo, incorporando la economía naranja y planteando un mayor apoyo económico a la cultura.

Con relación al Perú, entre el 2003 y 2006, las industrias culturales se visibilizaban en las “pautas y programas de política cultural” del mismo; en 2013, se creó la Dirección General de Industrias Culturales y Artes y generando políticas de incentivo al sector, se viabilizó la Mesa Ejecutiva de Industrias Creativas una instancia de coordinación interinstitucional entre el Ministerio de Producción y el Ministerio de Cultura.

En consecuencia, para Nurse (2018) “según la variedad de oportunidades que brinda el desarrollo de la economía creativa, se ve reflejada en el aporte creciente que han hecho al PIB y en el mejoramiento de la calidad de vida, en tanto las industrias culturales contribuyen un 3% del PIB mundial y generan anualmente 29.5 millones de empleo” citando (UNESCO, 2015). La economía creativa ha logrado posicionarse como un elemento de desarrollo para los países que han incursionado y apoyado las iniciativas de este sector. Del mismo modo, el dinamismo y la transversalidad de la economía creativa brinda una multiplicidad de oportunidades y escenarios de acción para los representantes y protagonistas del sector, y para la sociedad en general, al ofrecerle actividades para lograr un escenario más equitativo basado en la apropiación de un conocimiento creativo.

## Conclusiones

En definitiva, la economía naranja, la industria creativa y el turismo son una combinación estratégica, no solo desde el punto de vista económico y de desarrollo sino también desde una visión humana y de igualdad en oportunidades; el éxito de esta, dependerá del respaldo existente en el país.

Desde luego que se constituye en una opción de desarrollo local, más aún teniendo el potencial necesario para hacerlo, como es el caso de Sucre en particular y de Bolivia en General.

La Economía naranja, la industria creativa y el turismo, son una triada indivisible, pues están inmersas entre sí; el cambio en cuanto a los paradigmas del turismo, exige respuestas novedosas, transformando la idea de viajar para observar y conocer, al hecho de viajar para vivir experiencias participativas.

Como se ha podido observar se tienen interesantes experiencias en países vecinos, en cuanto a la industria creativa, sin embargo, es fruto de un proceso, que implica por un lado decisión y por otra acción; a partir de las relaciones estratégicas entre el ámbito público, el sector privado y la comunidad.

Un factor vital para su desarrollo y consolidación, está en la educación creativa y la investigación creativa; no se puede pensar en un ser creativo, si no se ha estimulado un aprendizaje en esa dirección

La investigación en el rubro es apenas incipiente ante las oportunidades infinitas que presenta, en ese sentido, la transversalidad de la temática, se constituye también en una oportunidad

Bolivia como país y Sucre como región, necesitan gestionar instancias que se ocupen de la industria creativa, de un plan de políticas culturales en el marco de la economía creativa, entendiendo la cultura como motor del desarrollo, que posibiliten a su vez, oportunidades de apoyo financiero, para la formación, la investigación y la generación de emprendimientos creativos.

### Referencias bibliográficas

- AGNU. 2019. Resolución A/RES74/379. Recuperado el 25 de julio de 2021 en: <https://undocs.org/es/A/RES/74/198>
- Buitrago, F y Duque I (2013). La Economía Naranja, una posibilidad infinita. Disponible en <https://www.bivica.org/files/economia-naranja.pdf>
- Castro, C. (2008). Industrias de Contenidos de Latinoamérica. Documento de Grupo de Trabajo eLac 2007. Recuperado de: <http://www.cepal.org/SocInfo/eLAC>
- Castro-Higueras, A. (2016). De las industrias culturales a las industrias creativas: una visión crítica. España: Universidad de Málaga, 1-18.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), "La contribución de la cultura al desarrollo económico en Iberoamérica", Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2021
- Finlev, T., Maguire, R., Oppenheim, B., y Skvirsky, S. (2017). El futuro de la economía naranja. Formulas creativas para mejorar vidas en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de
- Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/17470/el-futuro-de-la-economia-naranja-formulas-creativas-para-mejorar-vidas-en-america>
- González, A. (2020). Economía del siglo XXI: Economía naranja. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVI (4), 450-464.
- Hernández, I., Ospina, L. P., Londoño, J., y Tello, C. (2018). Economía naranja o economía creativa. Una discusión conceptual respecto a la Ley 1834 de 2017. *Encuentro Internacional de Investigadores en administración*. Universidad Externado de Colombia, Colombia.
- Lebrún Aspíllaga, A. M. (2014). Industrias culturales, creativas y de contenidos. *Consensus* (16803817), 19(2).
- López Ibañez, J.L y Maciel, A.D. (2019). Emotividad positiva, el beneficio esperado de hacer turismo. *Realidad, Tendencias y Desafíos en Turismo*, 17 (2), 27-43.
- Ministerio de Cultura de Chile. Mapeo de las industrias creativas en Chile. Caracterización y dimensionamiento. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes 2014. Disponible en [https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/01/mapeo\\_industrias\\_creativas.pdf](https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/01/mapeo_industrias_creativas.pdf)
- Nurse, K. Industrias culturales y economía creativa en Latinoamérica: Desarrollo económico y social en la región.
- Richards, G. and Raymond, C. (2000). "Creative Tourism", en *ATLAS News* 23, 16 – 20.
- Rodríguez Arantxa, Vicario Lorenzo y Martínez Elena, Competitividad y urbanismo 'creativo' en la revitalización de Bilbao: entre la necesidad y la especulación, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, UPV/EHU, p. 2.
- Sala i Martin, Xavier: Economía en Colores, Conecta, Barcelona, 309 páginas, (ISBN 978-84- 16029-71-6).

Solórzano-Gil, M. (2015). Ciudades creativas y patrimonio cultural: nuevos escenarios para la conservación del patrimonio en México.

UNESCO (2014) Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231095>

UNESCO. Ciudades creativas de México. Disponible en <https://es.unesco.org/ciudadescreativasmx>

UNESCO. Rede de ciudades creativas. Disponible en <https://es.unesco.org/creative-cities/home-es>

OMT. Etica, cultura y responsabilidad social. Disponible en <https://www.unwto.org/es/etica-cultura-y-responsabilidad-social>

National Geographic. Disponible en <https://www.nationalgeographicla.com/viajes/2023/09/3-ciudades-latinoamericanas-que-son-testimonio-de-la-historia-local-y-debes-visitar>

# El desarrollo académico de la Facultad de Humanidades

## The academic development of the Faculty of Humanities

Wilma Forest Herrera

### Resumen

El desempeño académico de los estudiantes y los factores relacionados, son elementos clave de la calidad educativa. El objetivo del presente estudio es determinar las características del desempeño académico de los universitarios de la Facultad de Humanidades y su relación con las variables asociadas.

Se ha realizado un estudio censal para determinar los diferentes aspectos de la vida de los universitarios. Este artículo da cuenta de las variables de entrada, las variables de permanencia y las variables de visión de futuro, de los mencionados universitarios.

Las variables de entrada evidencian que no se capta a los estudiantes de alto rendimiento, a pesar de que todos aprueban la PSA (Prueba de Suficiencia Académica); en cuanto a rendimiento académico se autodenominan buen rendimiento (entre regular y alto), el que no es mantenido como promedio en el transcurso de su carrera. La Carrera elegida no ha sido su única opción. Estos estudiantes no han reportado tener dificultades de aprendizaje en el Bachillerato.

Las variables de permanencia refieren que los estudiantes se autodenominan como de rendimiento regular, con motivación para seguir una segunda carrera, con deficiencias en los recursos del aprendizaje, sin dificultades de aprendizaje, salvo las ocasionales de alguna materia.

Las variables de la prospectiva de futuro profesional de los universitarios, parecen ser más claras a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios universitarios. Finalmente, en cuanto a perspectiva de futuro en el trabajo, la mayoría quieren tener emprendimientos propios y trabajar en empresas públicas y privadas; de alguna manera, ya imaginan un futuro profesional.

### Palabras clave

Desempeño académico; rendimiento académico, calidad educativa, vida universitaria.

### Abstract

The academic performance of students is a key factor of the academic quality. The target of the present study is to determine the characteristic of the academic performance of the university students at the Humanistic College and its relationship with the associated variables.

A serious cense study has been made to determine the different life aspects of the university students not only related with their university life. This article informs of the entry variables, the permanence variables about the mentioned students.

The entry variables show we do not get the high-performance students, even though all of them approve the PSA (Test of Academic Sufficiency). About the academic performance it is self-denominated "good performance" (between regular and high) which is not maintained as an average during their studies. The chosen career was not their only option. These students have not reported learning difficulties in high school.

The permanence variables tell us that the students are self denominated as having a regular performance, with motivation to follow a second career, with deficiencies in the learning resources, without learning difficulties, except some occasional in some subject.

The prospective variables of a professional future, do not seem very clear while they are going ahead in their studies.

Finally, about a future working perspective, most of them want to have their own business or work in public or private enterprises; in some way, the imagine a professional future.

### Key words:

Academic performance, educational quality, university life.

## **Antecedentes**

La Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM), tiene en la Facultad de Humanidades las Carreras de Psicología, Sociología, Gestión del Turismo, Ciencias de la Educación (modalidad presencial y a Distancia), Ciencias de la Comunicación, Actividad Física, Lenguas modernas y Filología Hispánica. Se funda en 1993, con Resolución N 91/93 del ICU, en fecha 25 de marzo; con el objetivo de recibir formación académica de calidad, con valores y compromiso social.

La Facultad de Humanidades, lleva más de 30 años de funcionamiento y a la fecha no se ha realizado un censo estudiantil que permita comprender de qué manera se da el desempeño académico y cuáles son los factores relacionados con este.

El problema de la investigación es que en la actualidad no se conoce el conjunto de factores que condicionan el desempeño académico de los estudiantes de la Facultad de Humanidades, por lo cual es necesario realizar un diagnóstico multidimensional de la comunidad universitaria de estudiantes, a través de un censo de bienestar estudiantil.

Partiendo de la premisa de que la calidad del desempeño universitario, está relacionado con el desempeño profesional y este con numerosas variables intrínsecas y extrínsecas que se relacionan en el curso de la formación profesional, es que se han planteado los siguientes objetivos:

### **Objetivo General:**

Determinar las características del desempeño académico de los universitarios de la Facultad de Humanidades y su relación con las variables asociadas.

### **Objetivos específicos:**

Determinar las características de las variables de entrada a la Universidad, de los universitarios de la Facultad de Humanidades.

Determinar las características de su desempeño académico, de los universitarios que actualmente cursan sus diferentes carreras universitarias.

Determinar las características de la visión de futuro en relación a su profesión, de los universitarios que cursan sus carreras universitarias.

### **Fundamento teórico**

Investigar los aspectos que pueden afectar el rendimiento académico estudiantil es de vital importancia para mejorar los procesos educativos. Esto es, determinar los factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes en la Universidad. Algunos son bastante evidentes, como el nivel académico al ingresar a una carrera y el ambiente universitario, mientras que otros resultan más personales como la vocación por la profesión elegida, la motivación y la responsabilidad.

Los resultados muestran que los factores que más afectaron el rendimiento académico fueron: la inscripción temprana, el mayor espacio libre en aula, repetir las materias, la hora de inicio de clases, el número de alumnos inscritos, la edad del estudiante y la experiencia del docente. (Sandoval, 2018).

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior. (Miguel Díaz, 2002). Estos autores señalan que los factores de rendimiento pueden ser: académicos, contextuales y de variables personales y socio-familiares. Una de las conclusiones más interesantes es que el tipo de bachillerato cursado en la enseñanza secundaria no parece ser un factor determinante del rendimiento académico de los alumnos en la enseñanza universitaria. En cambio, tiene mayor influencia el tipo de estudios que cursa el alumno, la nota con que accede a la enseñanza universitaria o el orden de preferencia en la elección de la carrera.

Los factores asociados al rendimiento o desempeño académico, desde la óptica de Garbanzo Vargas (Garbanzo Vargas, 2007), que se relacionan directamente con el rendimiento y a posteriori la calidad académica son:

<b>Personales</b>	<b>Sociales</b>	<b>Institucionales</b>
Competencia cognitiva	Diferencias sociales.	Elección de los estudios.
Motivación.	Entorno familiar.	Complejidad de los estudios.
Condiciones cognitivas.	Nivel educativo familiar.	Condiciones institucionales.
Autoconcepto académico	Contexto socioeconómico.	Servicios institucionales de apoyo.
Autoeficacia percibida.	Variables demográficas.	Ambiente estudiantil
Bienestar psicológico.		Relación estudiante-profesor.
Asistencia a clases.		Pruebas de ingreso a la Carrera.
Inteligencia, aptitudes.		
Género.		
Formación académica previa.		
Nota de acceso a la Universidad.		

Fuente: (Garbanzo Vargas, 2007)

Entre otros factores del rendimiento académico, tenemos el estudio de Forest, Betancourt y Ortiz (Forest, Betancourt & Ortiz, 2014) en el que se concluye que las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios con rendimiento académico destacado, en el cual se concluye que estos estudiantes utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr rendimiento académico alto.

Algunos autores hacen énfasis en los procesos cognitivos, afectivos y autorregulados del aprendizaje. En las últimas décadas una serie de estudios destacan el rol de la Motivación, las Estrategias de Aprendizaje y su relación con el Rendimiento Académico (Zimmerman, 2009) (Martínez Fernández, 2009) (Pozo Muncio, 1990) y (González MdL, 2012).

El modelo 3P de aprendizaje de Biggs, cuyos componentes son: Presagio, Proceso y Producto, hace mención a los componentes del rendimiento académico indicando que intervienen variables externas al estudiante, tales como: las aptitudes del docente, el clima de clase, la familia, procedimientos de evaluación, variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la experiencia, los conocimientos previos, la motivación y otros. En resumen, podría afirmarse que para evaluar el nivel y enfoque de aprendizaje de los estudiantes hay que tener en cuenta que el rendimiento académico del alumno/a también depende de su situación económica, familiar, social, personal, material, afectiva, social. (Biggs, 1987).

Para el presente estudio censal, se ha configurado los factores del rendimiento académico de la siguiente manera:

<b>Variables de entrada</b>	<b>Variables de permanencia</b>	<b>Visión de futuro</b>
Calificaciones al salir Bachiller.	Promedio Ponderado (PPA).	Trabajo futuro.
Decisión vocacional.	Estudio de segunda carrera / o técnicos	Formación posgradual.
Modalidad de ingreso a la Universidad.	Recursos para el aprendizaje.	
Dificultades de Aprendizaje en el Bachillerato.	Dificultades de aprendizaje en su Carrera.	

Fuente: Forest Wilma, en base a estudio censal 2023 INIF

## Metodología

El objetivo principal del **Censo** fue conocer las condiciones socioeconómicas y académicas en las que se desenvuelven los estudiantes. Se pretendió conocer su situación como actores centrales de la actividad académica de la Facultad. La publicación abarca a toda la población estudiantil de las siete unidades académicas de pregrado, ofrece datos actualizados y con capacidad de ser desagregados en todas las variables que componen el Censo. Este toca diferentes aspectos de la vida de los universitarios, no solo la directamente relacionada con la vida estudiantil, sino también, los factores socioeconómicos y culturales que, influyen en su desempeño académico.

El presente informe tiene una sola fuente de información, basada en el cuestionario elaborado a base de 153 preguntas divididas en siete secciones y subsecciones, sobre las distintos componentes de la realidad socio cultural y educativa de la población universitaria de la Facultad de Humanidades.

## Ficha Técnica

El Censo de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Humanidades de la UAGRM ha sido ejecutado entre el 12 y 16 de junio del 2023, con la aplicación de un cuestionario en línea de la plataforma profesional Survey Alchemer, bajo supervisión del INIF.

El procedimiento de recojo de información ha sido en la modalidad de encuesta autoadministrada; es decir, se compartió un enlace con el formulario de preguntas en el perfil académico de los estudiantes de la facultad. De esa manera, cada estudiante podía acceder desde cualquier dispositivo sin la necesidad de un encuestador. Adicionalmente se publicó un QR con el link en afiches y en redes sociales de manera alternativa.

El cuestionario consta de 155 preguntas y se calculó un tiempo de 25 minutos para su llenado. Se pidió que cada estudiante indique su número de registro y su carnet de identidad, pero estos datos han sido eliminados de la base de datos final ya que esos datos solo se usaron para control de llenado, luego en el proceso de depuración se han verificado que no exista doble llenado.

Al tratarse de un censo, se planificó el trabajo junto al CPD facultativo para acceder a la base de datos de estudiantes, de esa manera se les enviaba mensajes para recordar la participación.

Tomando en cuenta los datos del CPD de inicio de semestre, en el censo de Bienestar y Desarrollo Académico de Humanidades, se ha logrado una tasa de respuesta de 86% de los estudiantes registrados lo cual representa una cifra óptima, considerando datos históricos de la tasa de deserción y retiro. Es importante indicar que, durante el proceso, hemos detectado estudiantes que expresaron de manera explícita y directa que no responderían el cuestionario (aproximadamente +4%).

Un censo es un estudio de todo el universo, de toda una población. Teóricamente, pretende cubrir todos los elementos o unidades de observación posibles a ser estudiados, cualquiera sea la temática.

Desde el punto de vista estadístico del muestreo, el censo es el estudio perfecto porque no hay necesidad de calcular una muestra y se elimina por completo el margen de error, ya que se tiene información completa de todos los informantes y no es necesario realizar inferencias para expandir los resultados al total del universo, el censo refleja los datos del universo.

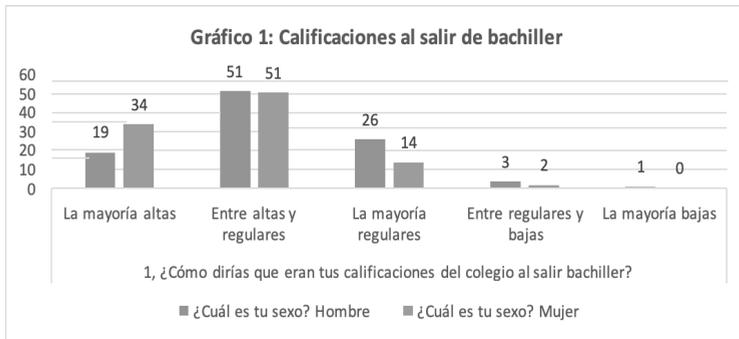
Tabla 1 Datos censales

Carrera	Respuestas logradas	Total registrado	Ratio de respuestas
Psicología	1903	2100	91%
Ciencias de la Comunicación (presencial)	1098	1368	80%
Ciencias de la Comunicación (distancia)	271	446	61%
Gestión del Turismo	616	695	61%
Lenguas modernas y Filología Hispánica	781	860	91%
Sociología	303	337	90%
Ciencias de la Educación (presencial)	707	760	93%
Ciencias de la Educación (distancia)	293	356	82%
Administración Educativa	37	84	44%
Actividad Física	452	575	79%
No responde	31	0	0
Total	6492	7581	86%

Fuente: Instituto de Investigación de la Facultad de Humanidades. Censo 2023

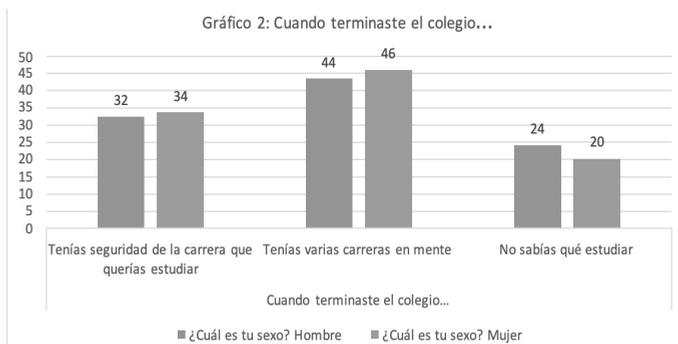
## Resultados

Los resultados para el **primer objetivo**: Determinar las características de las variables de entrada a la Universidad de los estudiantes de la Facultad de Humanidades.



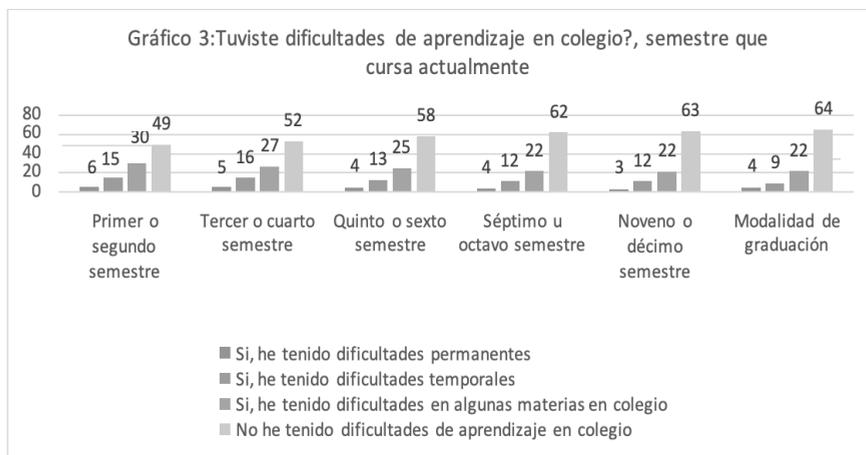
En el gráfico 1, se observa que alrededor de un tercio de los estudiantes, reporta un **rendimiento académico** alto antes de salir Bachiller. Destacan las mujeres en promedio alto. La mitad de la población reporta un rendimiento académico alto-regular. Los que refieren haber tenido un rendimiento regular son en su mayoría varones y los que dan cuenta que tuvieron un rendimiento entre regular y bajo, representan una minoritaria de los estudiantes. La categoría de notas, mayoritariamente bajas, solo un estudiante. Se puede deducir que el perfil académico de rendimiento escolar, es aceptable para lograr éxito académico en la Universidad. No se ve diferencias significativas por carreras.

El gráfico 2, permite apreciar el ámbito vocacional



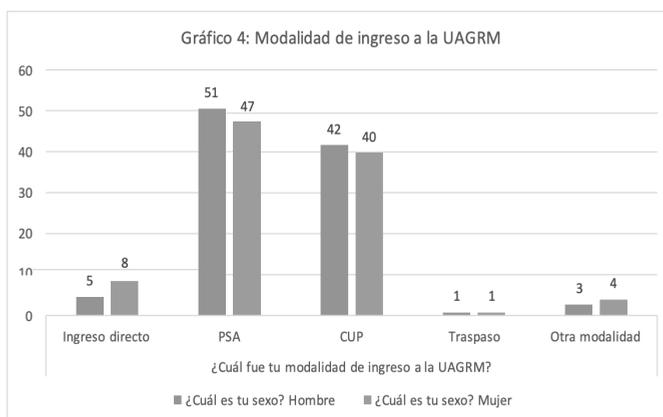
En cuanto a la **decisión vocacional**, al salir Bachiller: se puede apreciar que un tercio de los estudiantes tenía seguridad de la Carrera que quería estudiar, lo que contribuye a elevar la motivación y favorecer el rendimiento académico. Un 50% aproximadamente no había definido su carrera con precisión y el restante porcentaje, no sabía qué estudiar. No hay diferencia por carrera ni por semestre.

En lo referente a las **dificultades de aprendizaje**, el gráfico 3 señala:

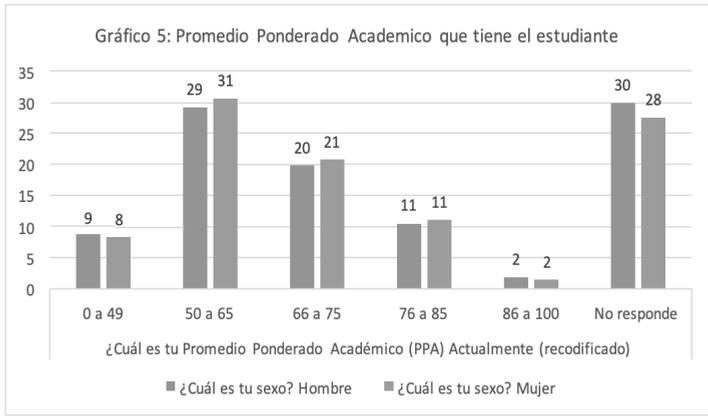


Aproximadamente el 50% de los estudiantes no ha tenido dificultades de aprendizaje, un porcentaje menor si la tuvo en algunas materias. Otros grupos minoritarios tuvieron apuros temporales y permanentes. El que no hayan tenido dificultades de aprendizaje, es un indicador positivo prospectivo del rendimiento académico. Al existir un porcentaje considerable de los que tuvieron dificultades en algunas materias o problemas temporales, indica la necesidad de apoyo psicopedagógico en la Universidad.

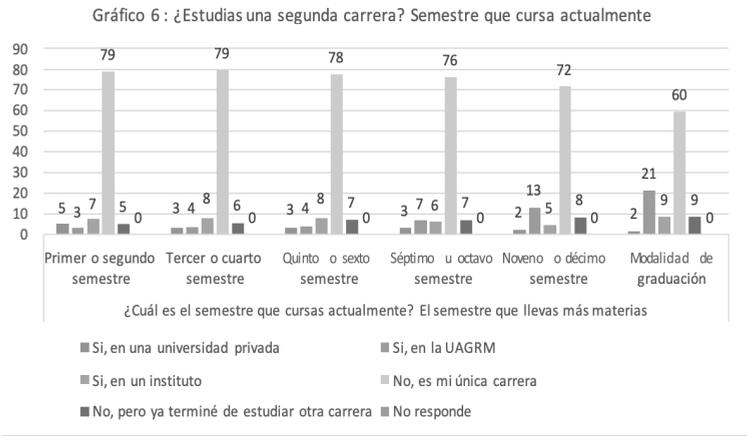
El gráfico 4, permite afirmar que la población estudiantil de la Facultad de Humanidades ingresa a la universidad mediante la prueba de suficiencia académica (**PSA**) y el Curso Preuniversitario (**CUB**) en primera instancia; es decir, que los estudiantes demuestran una preparación adecuada en el Bachillerato, en cuanto a sus saberes y competencias básicas para tener acceso a desarrollar una carrera universitaria.



En cuanto al **segundo objetivo, referente a las variables de permanencia**, tenemos: Determinar las características del desempeño académico de los universitarios que actualmente cursan diferentes carreras universitarias, se tiene los siguientes resultados:

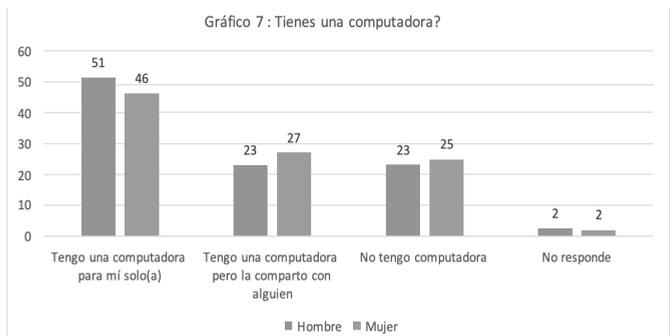


El promedio ponderado académico (**PPA**) reportado es mayoritariamente de 50 a 65, lo que revela un rendimiento promedio. Rendimiento mejor al promedio y Rendimiento Académico destacado no llega al 10% de la población universitaria. El rendimiento de excelencia (86 a 100) apenas alcanza al 2%. Con estos datos, se podría decir que el rendimiento académico sigue una distribución de curva normal. No hay diferencia por Carrera ni por semestre.



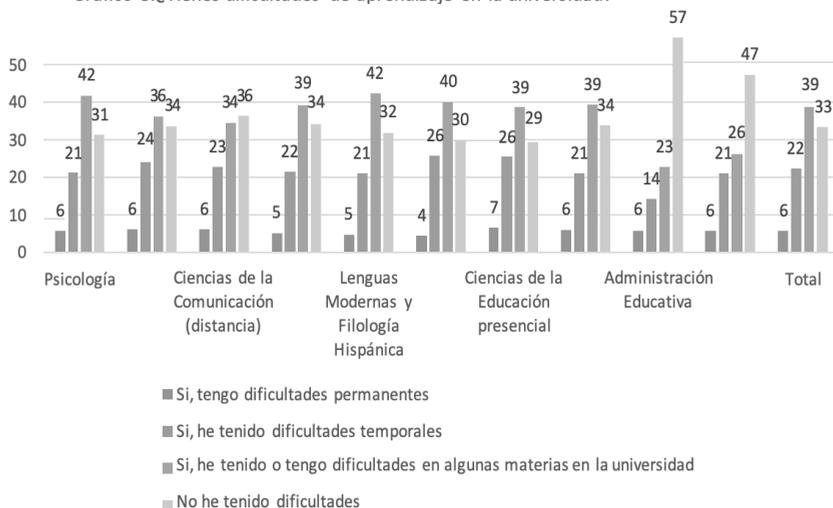
Los estudiantes de la Facultad de Humanidades, de manera mayoritaria, varones y mujeres, estudian una sola carrera. Sin embargo, los datos también muestran que un 20-30%, aproximadamente, ya tiene una carrera técnica o licenciatura. A medida que avanzan en los niveles académicos, toman una segunda carrera para completar su formación y tener mayor campo laboral.

En el tema de recursos para el aprendizaje, tenemos que:



En cuanto a los **recursos necesarios para el aprendizaje**, un 50% de los estudiantes refiere que tienen una computadora de uso exclusiva; una población del 27% aproximadamente comparte la computadora con algún miembro de la familia y, aproximadamente, un 23% no tiene computadora. Muestra las limitaciones para el aprendizaje que tiene un buen porcentaje de estudiantes de la Facultad de Humanidades. El uso de café internet o laboratorios de la Facultad no son opciones de primera mano de los estudiantes.

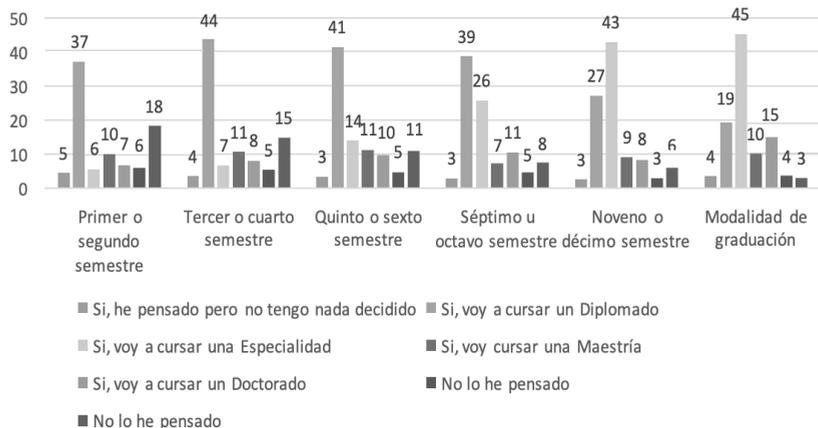
Gráfico 8: ¿Tienes dificultades de aprendizaje en la universidad?



La mayoría de los estudiantes no tiene dificultades de aprendizaje en la Universidad. Un segundo porcentaje admite tener algunas, pero en materias específicas. Un porcentaje importante admite tenerlas en determinadas temporadas y, una minoría, reconoce tener dificultades permanentes.

En cuanto al tercer objetivo: Determinar las características de la visión de futuro en relación a su profesión de los universitarios que cursan sus carreras universitarias. Tenemos que:

Gráfico 9: ¿Tienes pensado en realizar estudios de posgrado?, semestre que cursa actualmente

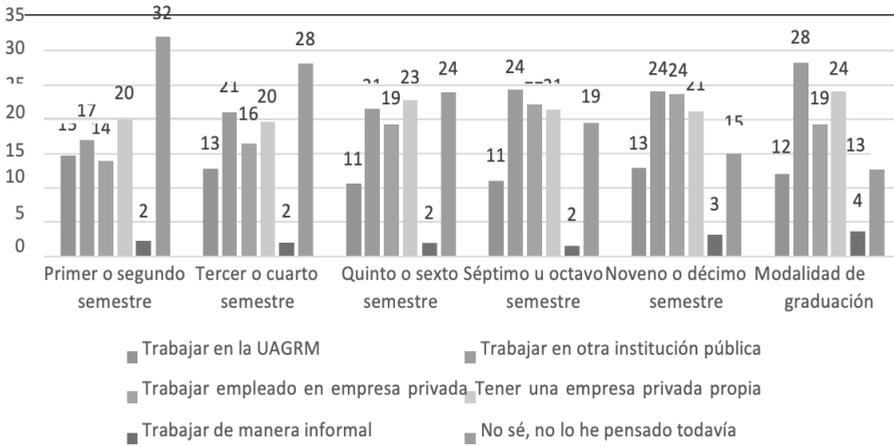


Las respuestas nos describen los ideales de formación posgradual de los universitarios. Estos ideales van cambiando, mientras en los primeros cursos un diplomado es suficiente aspiración, esto cambia

con los años al anhelar una especialidad o un doctorado. Se puede afirmar que las interacciones de aprendizaje, les permiten visualizar mayores niveles de preparación para su futuro profesional.

Llama la atención este dato repetitivo en todas las carreras. Similar actitud, en relación a emprendimientos privados o públicos. El trabajo informal no está descartado en esta población estudiantil.

Gráfico 10 : ¿Cuál es su perspectiva de trabajo cuando te titules en la universidad?



### Conclusiones

El tema del rendimiento académico universitario, está relacionado con múltiples variables, una de ellas es el perfil de ingreso de las Universidades. La UAGRM, como política institucional, tiene la PSA (Prueba de suficiencia académica) y el Curso Pre - Universitario (CUP), como los dos grandes mecanismos de ingreso. Ambos, pretenden seleccionar estudiantes con las condiciones básicas para lograr un adecuado aprovechamiento y un buen rendimiento universitario. El fin último de la profesionalización de los universitarios es la inserción en el mundo laboral para que su trabajo represente un aporte a la sociedad boliviana.

Los estudiantes, en su mayoría, han entrado en el primer intento a la UAGRM, lo cual explica una relación entre conocimientos del bachillerato y requisitos de ingreso de la Universidad o Facultad. Los datos del censo muestran que la Facultad de Humanidades de la UAGRM capta una población estudiantil que, mayoritariamente, se autodenomina de buen rendimiento (entre alto y regular), sin diferencia de género. Esta población estudiantil es la masa crítica que conforma el estudiantado universitario, lo que permitiría suponer que su rendimiento en la universidad estaría en concordancia con el promedio del bachillerato; sin embargo, no es así.

La Facultad no capta una gran cantidad de estudiantes de alto rendimiento; como sería deseable, no alcanzan en su mayoría ponderaciones de excelencia. En la categoría de alto rendimiento se destacan las mujeres con un mayor porcentaje.

En concordancia a la mayor población estudiantil captada, con promedio regular (51 a 65) alto a regular, el rendimiento académico por carreras es mayoritariamente regular. El patrón de rendimiento académico se repite, por lo que se puede afirmar que el rendimiento del Bachiller -en cierto modo- es predictivo del rendimiento universitario. Los estudiantes con alto rendimiento, posiblemente estén manteniendo su alto rendimiento en la Facultad, los de rendimiento alto a regular estén en la categoría alto a regular y los estudiantes promedio regular, su rendimiento sea equivalente.

En cuanto a las decisiones y seguridad al momento de ingreso, tan solo un tercio de los ingresantes tiene definida su profesión - vocación, lo que puede repercutir en el rendimiento académico y en la cantidad de trasposos, retiros, reprobación y cambios de carreras. Es necesario ajustar los mecanismos de ingreso, implementar la orientación vocacional en el tiempo de preparación para el PSA, de manera que el estudiante universitario esté alienado y motivado con determinación hacia su carrera universitaria. Esta afirmación se apoya en los resultados que demuestran que, aun estudiando una Carrera en la Facultad de Humanidades, afirman tener varias carreras profesionales en la mente

En relación al rendimiento académico, este sigue una distribución de curva normal. El promedio ponderado académico (PPA) mayoritariamente es de 50 a 65, lo que revela un rendimiento promedio. Rendimiento mejor al promedio y Rendimiento Académico destacado no llega al 10% de la población universitaria. El rendimiento de excelencia (86 a 100), apenas alcanza al 2%. El rendimiento académico, que debe contrastarse con las estadísticas universitarias, al situarse entre 50 y 65 sobre 100, contrario, de rendimiento promedio que, dadas las condiciones estudiantiles de ingreso, podría ser más elevado. La población de rendimiento elevado, es seguida en importancia por la población de rendimiento alto y bajo; en último lugar se destaca el rendimiento de excelencia, con lo que podemos concluir que el rendimiento académico, es promedio en la Facultad de Humanidades.

Los universitarios en su mayoría, no refieren haber tenido dificultades de aprendizaje en el colegio ni en la Universidad. Punto positivo para el aprendizaje y, en consecuencia, para el rendimiento académico. Una mayoría refiere tener dificultades en algunas materias, pero ante la pregunta del rendimiento la mayoría se sitúa en promedio regular. Entre los factores de rendimiento académico, resalta que la mayoría de los estudiantes llevan una sola carrera, al menos cuando ingresan a la Universidad. A medida que avanzan en los semestres, asumen la responsabilidad de una segunda carrera, sea en la UAGRM, en Instituciones privadas o carreras técnicas. Si bien no se ha indagado los motivos precisos sobre esta decisión, se puede deducir que los estudiantes ven en otra formación una complementariedad a su primera carrera y se preparan con más perspectiva académica para su futuro laboral.

En términos de variable de recursos educativos (computadora personal), se identifica que no todos los estudiantes tienen una computadora a disposición exclusiva. Esta computadora es un recurso muy importante para la realización de trabajos académicos, manejo de la plataforma virtual, exámenes, búsqueda de información y otros de vital importancia para el aprendizaje y el rendimiento académico. Una variable a tomar muy en cuenta, si se quiere mejorar el rendimiento académico con vistas a una pronta y efectiva inserción laboral al momento de la titulación.

La Facultad de Humanidades no tiene políticas de compensación de esta carencia en los estudiantes que no disponen de una computadora. Los laboratorios están programados 100% con horas docentes y el estudiante no tiene un espacio adecuado ni el equipo, ni internet para realizar trabajos académicos.

Se indagó también, la previa formación, al momento del ingreso a la carrera elegida, a nivel técnico y licenciatura y se evidencia un porcentaje del 40%, en promedio tienen estudios técnicos y un 20% de licenciatura.

La perspectiva de futuro académico profesional de los universitarios, parece ser más clara a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios universitarios; en la actualidad, la mayoría aún no tiene pensado los estudios de posgrado. La mayoría de los encuestados tiene preferencia por la Facultad de Humanidades para realizar dicha formación posgradual, antes que en otras instituciones.

Finalmente, en cuanto a perspectiva de futuro en el trabajo, los que quieren tener emprendimientos propios y trabajar en empresas públicas y/o privadas, de alguna manera, ya imaginan un futuro profesional, estos constituyen la mayoría. A lo largo del avance en los semestres, la idea sobre esta perspectiva no se incrementa en los que afirmaron no haber pensado aún en esto, cuando más bien sería esperable que la idea sobre una posible fuente laboral se aclare y especifique.

Las recomendaciones que surgen de este estudio son:

Mejorar los mecanismos de captación de estudiantes destacados de los colegios de Santa Cruz, ciudad y provincias.

Mejorar los servicios de orientación profesional, vocacional y psicopedagógica para prevenir cambios de carrera, retiros, reprobaciones y bajo rendimiento académico.

Proveer un espacio con una computadora e internet a los estudiantes, de manera que las limitaciones de su condición (INIF, 2023) socioeconómica, no sean un obstáculo a sus potencialidades de aprendizaje.

Formalizar un equipo multidisciplinario de seguimiento académico (Psicopedagogía, Neuropsicológica, Psicología y Trabajo Social) que monitoreen a todos los estudiantes, especialmente a los que tengan dificultades de aprendizaje, problemas en su rendimiento académico o estén en riesgo de abandono de los estudios para que puedan apoyar y fortalecer sus recursos, de manera que tengan éxito en su paso por las diferentes carreras de la Facultad de Humanidades.

### Referencias bibliográficas

Biggs, J. (1987). Student approaches to learning and studying. *Australian Council for Educational Research*.

Forest, Betancourt & Ortiz. (2014). Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios con rendimiento académico destacado. *Ad Astra*, 47-52.

la. *Educación*, vol. 31, núm. 1, 2007, , pp. 43-63.

González MdL, L. D. (2012). Autoconcepto y Talento: Una Relación que Favorece el Logro Académico. *Psikhe*. 2012; 21(1): p. , 21(1) : 37-53.

INIF. (2023). *Informe Censo Estudiantil de la Facultad de Humanidades*. Santa Cruz de la Sierra: UAGRM. Martínez Fernández, J. (2009). *Iber Psicología*, 337-339.

Miguel Díaz, M. A. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de investigación educativa*, 357-383.

Pozo Muncio, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. , Coll, *Desarrollo Psicologico y Educación* (pág. Cap II). Madrid: Alianza.

Sandoval, W. A. (2018). Factores que intervienen en el rendimiento académico de la Universidad. *ACTA NOVA; Vol. 8, Nº 4, ISSN: 1683-0768.*, pp. 552 - 563.

Zimmerman, J. (2009). *Educational Psychologist. Educational*, p. 674-685.

# El hombre, un ser original Man, an original being

Pascual Ángel Gargiulo

## Resumen

El hombre y lo humano han recibido una nueva atención como materia de estudio desde el despliegue de informaciones obtenidas desde las neurociencias. El tema de las funciones superiores y sus mecanismos cerebrales ha traído una vez más a tratamiento el tema del hombre. Su presencia en el mundo es un hecho limitado en el tiempo de la presencia de la vida en el planeta. La iniciación de la escritura es un hecho central en el devenir humano. Aparece allí su dimensión cultural. En el tema de su emergencia de la naturaleza, recordamos la idea del hombre en Grecia. La diferenciación con el resto de los seres adquiere aquí una delimitación clara y perceptible desde la filosofía. Las concepciones del alma en Platón y en Aristóteles van a influenciar ideas posteriores en San Agustín y Santo Tomás, y aun posteriores. La Edad Media encumbra al hombre a una dimensión cósmica aún más elevada, cercana a la divinidad. Representa un nuevo acto de valoración del ser humano. Este se continúa con el Renacimiento, que vuelve a señalar la dimensión cósmica del hombre y su indeterminación. La idea de la razón como instrumento para conocer el universo agiganta aún más al hombre en el pensamiento moderno. La intrusión naturalista de las neurociencias y su fallido intento de volverlo a la naturaleza -es aquí considerado- a la par de las corrientes existenciales que destacan nuevamente su indeterminación, ya señalada particularmente en el Renacimiento. Se plantea la necesidad de nuevos aportes de la antropología.

## Palabras Clave

Humano, Antropología, Neurociencias

## Abstract

Man, and the human condition have received new attention as a subject of study since the deployment of information obtained from neurosciences. The topic of higher functions and their brain mechanisms has once again brought up the topic of man. Its presence in the world is a time-limited fact of the presence of life on the planet. The initiation of writing is a central fact in human development. Its cultural dimension appears there. On the theme of his emergence from nature, we recall the idea of man in Greece. The differentiation with the rest of beings here acquires a clear and perceptible delimitation from philosophy. The conceptions of the soul in Plato and Aristotle will influence later ideas in Saint Augustine and Saint Thomas, and even later. The Middle Ages elevated man to an even higher cosmic dimension, close to divinity. It represents a new act of valuing the human being. This continues with the Renaissance, which once again points out the cosmic dimension of man and his indeterminacy. The idea of reason as an instrument to know the universe makes man even more gigantic in the modern thought. The naturalistic intrusion of the neurosciences and their failed attempt to return it to nature is considered here, along with the existential currents that once again highlight its indeterminacy, already signalled particularly in the Renaissance. The need for new contributions from anthropology is raised.

## Keywords

Human, anthropology, neurosciences.

## Introducción.

Algunas situaciones presentes han vuelto a dirigir la atención en dirección a la interpretación del hombre y de lo humano. El reciente y decidido avance de las neurociencias, su relación con las funciones cerebrales superiores y los métodos allí utilizados han conducido a reflexiones profundas en torno a las capacidades del hombre y los métodos para explorarlas. Podría decirse que el tema ha ganado la calle.

El interés despertado por las mismas ha llevado a mucha gente, con o sin conocimiento del tema, a disertar sobre la relación de estas disciplinas con las realidades más variadas. En algunos casos se advierte la pertinencia de la relación. En otros no. El término "neuro" se antepone a los temas más variados, dándole a cualquier tema un matiz científico, y generando muchas veces malentendidos.

Nos proponemos abogar por una dimensión más amplia para el hombre, en relación con la conciencia que tiene hoy de sí mismo. El derrotero, más que una presentación a modo de antología, será fragmentario y signado por preferencias personales, acercándose así al terreno de una exposición no sistemática. Cito y analizo aquí unos pocos autores que me han resultado altamente significativos a lo largo de los años. Numerosos jalones, tal vez muy relevantes en el tema, quedarán por ello fuera de consideración.

## La vida en la tierra

El cuerpo del hombre deviene de un proceso evolutivo ontogénico que repite su filogenia. La evolución es un hecho. Su explicación aún hoy moviliza múltiples consideraciones y teorías, que no serán motivo de las presentes reflexiones.

En el concierto de las especies vivas, el puesto del hombre ha sido contrastado con el del animal (Buytendijk, 1973). En una descripción de los diversos planos de la realidad, el hombre abarca realidades a las que otros seres vivos no acceden. Se podría decir que el hombre ocupa un sitio único.

Al hombre le ocurre tener un cuerpo, un organismo vivo sobre el cual asientan sus actos y decisiones. Ese cuerpo es producto de la organización de la materia. De esta materia surge la vida organizada. El origen de la vida sigue siendo motivo de teorizaciones, algunas abandonadas y otras vigentes. Unos hablan de un origen espontáneo, teoría esta ya abandonada y rebatida oportunamente por Pasteur. Otros hablan de la llegada de compuestos orgánicos desde el espacio en cuerpos que impactaron la tierra. Finalmente, otros que consideraremos aquí sostienen un origen *in situ* para el planeta, derivado de la organización de moléculas orgánicas.

La teoría de la generación espontánea fue desmentida experimentalmente por Louis Pasteur, quien habló de una ley de la biogénesis. Este cuerpo de ideas postula que la vida podía surgir de un modo espontáneo en determinadas condiciones. Pasteur demostró, a mediados del siglo XIX, que un microbio solo puede surgir de otro microbio (Acevedo-Díaz y col., 2016).

La segunda concepción ha sido llamada teoría de la panspermia. Esta concepción sostiene la migración de seres vivos o, al menos, de moléculas orgánicas, de un planeta al otro. Partiendo de hallazgos de compuestos presumiblemente orgánicos en algunos meteoritos, se ha dado en sostener la posibilidad de que la vida se haya originado fuera de la tierra (Steele y col., 2019).

La tercera teoría ha recibido diferentes denominaciones. Nosotros hablaremos, simplemente, de un origen de la vida en nuestro planeta. Esta concepción parte de la postulada organización de coacervados, o estructuras orgánicas más o menos elementales que darían lugar a estructuras orgánicas más complejas (Oparin, 1953).

Se considera que las evidencias disponibles ubicarían el momento de la emergencia de la vida en unos 3.85 Gyr atrás (Carlin, 1980). Cada Gyr (Giga Year) representa mil millones de años. Esto equivale a decir unos cuatro mil millones de años.

## El hombre en la tierra

En este contexto, la aparición del hombre impresiona como relativamente reciente. Estudios realizados con fósiles y basados en ADN parecerían tener diferencias en alguna medida. La datación reciente de fósiles mediante el uso de datos genéticos señala la existencia de un ancestro común al *Homo sapiens* y al *Homo neanderthalensis* entre 400 y 700 mil años atrás. Esto ubicaría esta especie unos 200 mil años antes que los fósiles previamente considerados (Stringer, 2016). Y, finalmente, con algunas discusiones de por medio, se acepta que la escritura habría empezado unos 3 mil años antes de Cristo, con algunos antecedentes. Si se observa la huella del hombre, esta es relativamente cercana en lo que hace a la historia que tenemos de él.

Existe aun hoy una discusión en torno a estos inicios de la escritura y, con ello, la noción del fin de la prehistoria y el comienzo de la historia. Si bien se acepta la existencia de algunos de los primeros sistemas de escritura hacia el cuarto milenio antes de Cristo, existen antecedentes en torno a la posibilidad de elementos precursores. Existirían elementos simbólicos, mnemónicos e ideográficos que no alcanzarían un valor lingüístico formal, pero constituirían antecedentes relevantes en este punto. Se habría señalado alguna evidencia hacia el neolítico, en el séptimo milenio antes de Cristo.

En el arte rupestre de las cuevas de la Península Ibérica hay pinturas con figuras humanas y animales, mayormente escenas de caza. Hay también signos y dibujos sencillos, tales como ondas, círculos, estrellas y soles. Se advierte un simbolismo y un significado ideográficos. Han sido interpretados como expresiones de un alma colectiva. Los dibujos pertenecen a un conjunto de variantes limitado, denotando un posible significado simbólico. No se puede afirmar, sin embargo, que tengan el carácter de una escritura primitiva (Obermaier y col., 2019, Pp. 2019-2021).

Los sumerios tenían ya una escritura jeroglífica compleja, con más de 560 signos. Este sistema habría tenido un perfeccionamiento final en Babilonia (Obermaier y col., 2019, P. 234).

Los fenicios aportan a la civilización griega la escritura, ya iniciada con una escritura jeroglífica en la civilización cretense o minoica. En ella se habría utilizado una primera escritura jeroglífica, primitiva, evidenciada en el disco de Faistos. La civilización cretense o minoica, en el momento de su plenitud cultural y artística, generó también nuevos avances en la escritura (Pericot y Maluquer, Pp. 182-153).

Así, utilizaron con posterioridad escrituras cursivas lineales, como la lineal A y la lineal B. Los fenicios crearon un sistema de escritura distinto al de los mesopotámicos y egipcios. Tenían un alfabeto consonántico, que fue adoptado por los griegos, quienes lo completaron con las vocales. Generaron así el alfabeto moderno, que utilizarían luego los pueblos europeos (Pericot y Maluquer, Pp. 182-153).

Esta escritura cursiva lineal se utilizó entre los siglos XVII a XV antes de Cristo. Se trataba de la llamada "Lineal A", aportada por los fenicios. Esta forma evolucionó hacia una escritura de valor silábico, la "Lineal B". Esta escritura era silábica y constaba de 88 signos, formados por una vocal y una o más consonantes (Obermaier y col., 2019, P. 285). Los documentos escritos en "Lineal B" lo fueron en griego (Obermaier y col., 2019, P. 286). Esto ocurrió unos setecientos años antes que los poemas homéricos. Estos textos han llegado en tabletas de arcilla. Estas tabletas provienen tanto de la isla de Creta como del continente, lo cual denota ya una difusión del sistema de escritura. El vocabulario constaba de más de mil palabras, de las cuales aproximadamente la mitad pertenecían al griego clásico o al homérico.

Concurrentemente, a partir del año 1000 antes de Cristo, ambos pueblos asumieron una posición colonizadora que se extremaría dos a tres siglos después. Los pueblos de Europa pasaron a ser pueblos civilizados (Pericot y Maluquer, pp. 182-153).

## El hombre desde la perspectiva griega

Si intentáramos hacer una breve historia de la conciencia humana, no podemos obviar el aporte helénico, aun habiendo concepciones previas en Oriente. Occidente empieza en Grecia. Nosotros empezamos en Grecia. El tránsito desde el pensamiento grecolatino hasta la modernidad, pasando por el valiosísimo aporte que constituyó el rescate de la antigüedad por los copistas monacales en la Edad Media, y su difusión por las Escuelas Catedrales, es una vertiginosa carrera que el género humano desarrolló desde sus albores hasta su inquietante presente.

En el pensamiento presocrático, el *noús* de Anaxágoras representa ya una primera intuición en torno a la existencia de un plano no material en la naturaleza, un elemento inmaterial (Romero, 1940). Esto se aplica al ser humano con total distinción. El cuerpo humano aparece así con una significación particular, como una posibilidad de expresión de facultades muy elevadas. El cuerpo adquiriría así el valor de asumir la vida misma y así se instauraba una vida que comulgaba con la satisfacción de los sentidos y, eventualmente, con los goces de los excesos (Romero, 1940). En el cuerpo del griego se generaba una atadura a la tierra que imponía un límite a un vuelo del espíritu que podría resultar desmedido. La vida aparecía así como algo legítimo. Esto enaltecía la vida corporal hasta permitirle al cuerpo tomar la forma de una armonía plástica (Romero, 1940). Por encima de esa vida corporal, el hombre advierte otro estrato, que atribuye a los dioses.

Cassirer (cit. por Scheller, 1959, p. 12) refiere que el hombre no se destaca de la naturaleza hasta el pensamiento griego. Es en Grecia donde aparece la idea del *Logos*, la razón o el espíritu. Se observa en el hombre y esto lo encumbra a una situación superior a los demás seres. Todavía más, lo ubica en una relación única y privilegiada con la misma Divinidad. Ningún otro ser accede a esta posibilidad.

En Platón el Alma es la fuente de la vida y de la mente, lo que anima el cuerpo y lo que piensa, una sustancia que busca desligarse de las consecuencias de su unión con el cuerpo, esto es, de los conflictos y de los límites. El alma para Platón solo podrá vivir plenamente después de la muerte. Platón tiene una concepción dualista del hombre, con un alma y un cuerpo. Este último es la cárcel o tumba del alma. Platón habla de "fuga del cuerpo" o de "fuga del mundo". El alma es inmortal y puede migrar, configurando esto la "metempsicosis". Puede transmigrar a diferentes cuerpos. El conocimiento lleva a una purificación del alma, que es inmortal. El conocimiento lleva del mundo sensible al mundo suprasensible (Reale y Antiseri, 2007, Tomo I, pp. 234- 242).

En Aristóteles el Alma se transforma en un elemento interior del hombre. Es la esencia de un tipo de cuerpo. No es algo que le viene de afuera, sino un constitutivo esencial del cuerpo. Aristóteles considera la psicología como parte de la física. El alma es la "*entelequia*", la perfección, el acto, la forma de un cuerpo. Los seres vivos, de acuerdo con sus funciones, tienen distintas almas o principios vitales. Puede ser un alma vegetativa (vegetales), un alma sensitiva (animales) o un alma racional. En el hombre se dan lugar las tres almas. Estas tienen o asumen diferentes funciones. Así, el alma vegetativa está encargada de gobernar y regular lo biológico, lo más elemental de la vida, incluyendo la reproducción. Esta función proyecta al ser finito, al hombre, a la perennidad de la especie, a la eternidad, superando la muerte. El alma sensitiva constituye un estrato superior a esta. La sensación es la función esencial del alma sensitiva. Aristóteles explica la sensación en términos de potencia y acto. El alma sensitiva tiene la potencia de sentir, que se actualiza al contactarse con el objeto sensible. Este sentido incorpora la forma del objeto sensible. Finalmente, el alma racional es la que incorpora la forma, pero no sensible sino inteligible (Reale y Antiseri, 2007, Tomo I, pp. 324-330).

### El advenimiento de la Edad Media.

El Cristianismo, y con él toda la Edad Media, significa una nueva exaltación de la conciencia que de sí mismo tiene el hombre. En la Edad Media, la filosofía es la búsqueda de un encuentro entre la Filosofía Clásica y el Cristianismo. La idea del hombre como hijo de Dios eleva a este a un rango todavía más

peraltado (Scheller, 1959, pp. 12-13). El hombre adquiere aquí una dimensión cósmica, muy por encima de la autopercepción que tenía en el mundo grecolatino.

La Patrística, las escuelas monacales y las escuelas catedráticas rescatan la antigüedad clásica y añaden aportes originales. En este medio intelectual aparecen San Agustín y Santo Tomás, con influencias relevantes de los clásicos griegos. La labor de copistas y académicos medievales constituye así el terreno sobre el cual se producirá un nuevo ascenso en la autopercepción del hombre. El Renacimiento vuelve a la antigüedad clásica porque esta fue rescatada del olvido. Y vuelve partiendo de otro salto más en la autopercepción del hombre.

## El Renacimiento

El Renacimiento en Italia constituye una primera luz de una etapa posterior. En este período, la visión que el hombre tiene de sí mismo se exalta de un modo notable, y se anticipa a la exaltación que experimentará en la edad moderna. Lejos de constituir una negación de la edad anterior, se trata de un paso más en la exaltación de la figura del hombre en su dimensión cósmica.

La idea de Nicolás Copérnico de que la tierra es solo un astro en el cielo, lejos de restar protagonismo al hombre, lo acrecienta de un modo superlativo. La tierra es un astro más. En consecuencia, "estamos ya en el cielo", afirma Giordano Bruno (Scheller, 1959, p. 13). Una nueva jerarquización de la visión del hombre. Un nuevo salto retratado por otro autor renacentista, Giovanni Picco della Mirándola.

En su escrito basa la dignidad del hombre en su libre albedrío. Sin embargo, esta libertad no se asimila a una pura indeterminación. Y en esto, a la vez, se anticipa y se diferencia de planteos futuros del existencialismo. El hombre elige construir su destino. En esto radica su libre albedrío y este es su elemento diferencial con todos los otros seres vivos. Pero el rango de elección no es una pura indeterminación. Más bien se trata de una opción entre las tres formas del alma de Aristóteles. Puede optar por seguir su alma vegetativa, su alma sensible o su alma racional. El hombre completa la creación, pero completando la propia. Se torna así en un microuniverso (Magnavacca, 2008, P. 166).

Picco della Mirándola escribe, hacia finales del siglo XV, su oración "Sobre la Dignidad del Hombre". El texto consiste en numerosas tesis que intentan demostrar que el hombre, por su intelecto y su capacidad deductiva, goza de libertad, tomando con ello distancia de todos los otros seres vivientes y ubicándose así por encima de ellos. Se eleva así el hombre a un plano que solo comparte con los ángeles y con Dios (Pico della Mirándola, 2008, pp. 201-279). Si bien suscitó en su momento numerosas discusiones, su escrito fue considerado finalmente como un manifiesto del Renacimiento, como una nueva proclama de la originalidad constitutiva del hombre. El Renacimiento lanza así sobre la historia una nueva autovaloración del hombre, basada en una libertad que se diferencia de la indeterminación.

## La Modernidad

La edad moderna acentúa este movimiento ascendente de la autopercepción humana, de la conciencia humana (Scheller, 1959, P. 13). Más allá de ciertas ambigüedades frente al antropomorfismo medieval y algunas connotaciones teocéntricas del mismo, el hombre moderno se eleva aun más desde allí.

Sobre finales del Siglo XVI nace Renato Descartes, y con él una de las primeras voces del modernismo. Su "*cogito ergo sum*" declara "*briosamente*" la soberanía del pensamiento (Scheller, p. 14). Una supremacía de la razón que se expresa sin complejos, con cierta petulancia, en las palabras finales de su *Discurso del Método*. Éstas constituyen, para Ortega y Gasset, Op. Cit., P. 8). Finalmente, el racionalismo encuentra en la física, en la "Nuova Scienza" de Galileo, su expresión más acabada. Esta euforia del racionalismo y la ciencia ha perdurado hasta los inicios o mediados del siglo XX.

Hacia finales del siglo XIX, nos encontramos con la rebelión de Kierkegaard contra Hegel. Prima aquí el rescate de la individualidad por sobre el sistema, el valor del individuo. Prevalece aquí la experiencia

del yo empírico. Este yo empírico es sensible y autoconciente (Binetti, 2014). Esta posición llevará, en desarrollos posteriores, a una indeterminación no observada previamente. Podría haber aquí una nueva exaltación de la libertad humana, una apoteosis que magnifica aún más un rasgo diferencial del hombre con respecto a los demás seres. Su libertad. Tal vez un nuevo salto en la autopercepción del hombre.

## El presente

El surgimiento de nuevas líneas de pensamiento divergentes procedentes de la ciencia concebida bajo el imperativo de la física, llevó a nuevas posiciones en el estudio del hombre.

Hay planteos iniciales que marcan una diferencia metodológica, involucradas en el estudio de estratos o realidades diferentes en la conducta del hombre. Concretamente, ya en Wundt se da este carácter dual al abordaje del estudio del hombre (Dudet Lions y Javiedes Romero, 2011). Es importante, cuando se lo recuerda como el fundador del primer laboratorio de psicología experimental, no olvidar su otra obra, referida a la psicología de los pueblos. Esta diferencia anticipa otros planteos posteriores en la filosofía, pertinente a los mismos temas.

Cuando Wundt habla de la psicología de los pueblos, alude a los fenómenos que surgen de *la vida humana en común*. Estas no consisten en una explicación por propiedades de una conciencia individual. Por el contrario, resultan de la recíproca influencia de muchos. Aparecen así, ya desde aquí, dos campos muy bien diferenciados. Uno es individual y el otro es colectivo. Esta dicotomía parece haber sido continuada luego en otros autores.

Este parece ser el caso de la filosofía, desde Dilthey. Este filósofo diferenciaba las ciencias de la naturaleza de las ciencias del espíritu. En el ámbito de las ciencias de la naturaleza los fenómenos se explicarían por causas naturales. En cambio, en el ámbito de las ciencias del espíritu los fenómenos se comprenderían por motivos (Gargiulo, 2012, 2018; Gargiulo y Crespo, 2021).

Esta dinámica diferencial es mantenida por Popper, de alguna manera, cuando habla de diversos mundos de complejidad ascendente. Popper ha sido considerado un emergentista (ver Sanguineti, 2007). Este filósofo distingue diversos "mundos". Afirmar la existencia de un mundo material o biológico (mundo 1) del que emerge este otro mundo del psiquismo (mundo 2), que considera como diverso del mundo 1. Finalmente, reconoce también un mundo 3, formado por los productos de lo humano. Desde esta perspectiva, le niega un carácter puramente material a los pensamientos, las opiniones, los deseos, el yo y la conciencia, con algunas diferencias en la posición de Eccles (Sanguineti, 2007, p. 32, nota 17).

Compartiendo el punto de vista con otros filósofos emergentistas, Popper sostiene la idea según la cual perfecciones nuevas son suscitadas por ciertas configuraciones de la materia, siguiendo las nuevas conformaciones que surgen de la evolución. Se afirma que constituirían pasos sucesivos en el surgimiento y desarrollo evolutivo de la vida, de la conciencia y de la vida animal, para conducir finalmente a la aparición de la mente humana, en una posición que ha sido definida como "dualismo emergentista" (Sanguineti, 2007, p. 32).

De este modo se da reconocimiento a la existencia de niveles o estratos superiores. En estos estarían presentes la conciencia y la libertad. Su existencia implicaría la posibilidad de ejercer un control desde estas instancias sobre los estratos inferiores. Esta posición es denominada emergentista, aunque para Popper se trataba de dualismo (precisamente dualismo emergentista). No debe ser confundida con una posición materialista. En la posición emergentista, la mente surge por evolución de la realidad física, pero no se confunde con ella. Podría hablarse aquí de una reminiscencia del concepto de *noús* de Anaxágoras, si bien el *noús* de Anaxágoras, así como el de Aristóteles, no surge de la materia, sino que existe sin más trascendiéndola. En los cristianos, procede de la creación divina.

Esta percepción, presente de algún modo desde la antigüedad clásica hasta nuestros días, hace que no sea sostenible hoy un reduccionismo de la conducta humana a las variables fisiológicas sin más. Las recientes neurociencias han contribuido, fundamentalmente por sus difusores, a intentar relacionar ámbitos que no se corresponden entre sí.

En el ámbito de la psicopatología, sí se ha dado un avance notable en las enfermedades de origen corporal, o enfermedades psiquiátricas en sentido estricto. Pero esto no permite especular con determinismos en la conducta del hombre sano. El intento de estudiar la conducta humana con criterios propios de las ciencias físico-químico-matemáticas termina hacia principios del siglo XX, con las diferencias anteriormente mencionadas por Dilthey, entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu (Gargiulo, 2012, 2018; Gargiulo y Crespo, 2021). Esta diferencia va a ser aplicada por Karl Jaspers a los trastornos psiquiátricos (Jaspers, 1977) y va a orientar luego la clasificación propuesta por Kurt Schneider (Schneider, 1975).

Los trastornos producidos por alteraciones corporales son así considerados psicosis, causadas por estos trastornos localizados en el cuerpo. Estos trastornos se explican por la alteración corporal: son una consecuencia natural de ellos. Existe una relación de causalidad entre el origen corporal de la enfermedad y su aparición. La causa, desde un pasado más cercano o más lejano en el tiempo, *explica* la semiología presente. Las neurociencias han tenido aquí avances notables. Lo que se ha avanzado en la explicación de las demencias, de las psicosis esquizofrénicas y de las psicosis afectivas es motivo del prestigio de esta rama de la ciencia en este momento.

Las alteraciones de la conducta que surgen de motivaciones comprensibles son abordables desde una relación empática a través de la comprensión. Si surge un trastorno desde aquí, es una anomalía y no una enfermedad. Las relaciones entre motivos y conductas inducidas están regidas por vínculos "*comprensibles*". El motivo es siempre una meta a futuro, no una consecuencia del pasado. Surge de la motivación. En el hombre normal este es el ámbito de la conducta sana, también abordable por la comprensión. Este es el mundo humano, el mundo del hombre, regido por motivaciones valorativas. Esto último da al hombre su carácter distintivo frente al animal (Gargiulo, 2012, 2018; Gargiulo y Crespo, 2021).

El intento de abordar con criterios causalistas la conducta humana ha sido un motivo de descrédito para las neurociencias. La relevancia de la intencionalidad y la motivación valorativa constituyen elementos irreductibles a un mecanicismo simplista. Más bien son señales de la existencia de un estrato superior y privativo del hombre, un estrato emergente de la materia que supera a esta.

Todo esto conduce a la idea de intentar una aproximación antropológica a este conjunto de disciplinas de la conducta de modo tal de generar un marco debidamente abarcativo (Gargiulo, 2012, 2018; Gargiulo y Crespo, 2021).

Recientemente, este final de expectativas excesivas de las neurociencias y sus propuestas naturalistas y deterministas se ha visto reflejado en pensadores provenientes de la filosofía. La mente humana participa en un proceso con una estructura históricamente abierta, que no encuentra una expresión en el lenguaje neurobiológico, justamente porque la mente humana no es un fenómeno puramente biológico (Gabriel, 2022, p. 42). Esa apertura histórica del proceso lleva, necesariamente, a una expresión acorde a sus características.

Por todo ello, hoy nos hablan del final de la homologación del hombre con su cerebro (Gabriel, 2022, p. 42) y abren nuevamente el ámbito de indeterminación volviendo a un nuevo existencialismo. Se comprende que, si bien es necesario tener no solo un cerebro, sino todo un organismo para poder acceder al ámbito del *Geist*, o espíritu, esto no justifica la idea de que el *Geist* pueda tener un lugar en el orden natural (Gabriel, 2019, p. 79).

Nuestra vida depende de nuestras creencias. Éstas constituyen su estrato básico, su plano más profundo (Ortega, p. 12). Y el radical constitutivo de éstas no se expresa biológicamente. Constituyen una realidad irreductible a la neurobiología, sus explicaciones y sus atribuciones.

Soplan buenos vientos. Nuevas líneas integran la filosofía clásica con los planteos más recientes de la filosofía en el marco del estudio de la persona (Wojtyla, 2011). Se plantea la necesidad de volver a una antropología. Se reconoce al hombre su originalidad y su dignidad, sustentada en su particularidad ontológica, en su libertad y en el magno imperativo de construir su personal e irrepetible historia.

Agradecimientos. EL autor agradece profundamente a quienes realizaron correcciones y sugerencias sobre este escrito. Agradecemos a los profesores y doctores que contribuyeron a este ensayo. A Mabel Agresti, Ricardo Crespo, Juan José Sanguinetti y Humberto Luis Mesones Arroyo.

### Referencias bibliográficas

Acevedo-Díaz, José Antonio; García-Carmona, Antonio; Aragón, María del Mar. La controversia Pasteur vs. Pouchet sobre la generación espontánea: un recurso para la formación inicial del profesorado en la naturaleza de la ciencia desde un enfoque reflexivo. [The Pasteur-Pouchet controversy about spontaneous generation: a resource for initial teacher training on the nature of science from a reflective approach.] *Cienc. Educ.*, Bauru, v. 22, n. 4, p. 913-933, 2016.

Binetti, María José. Kierkegaard y Hegel: Apuntes para su Aproximación. *Revista de Filosofía Moderna e Contemporânea* Brasília, vol 2, nº 1, 2014.

Buytendijk, F.J. El hombre y el animal. Ediciones Carlos Lohlé. Buenos Aires. 1973. Carlin, R. K. (1980). Po1y(A): a new evolutionary probe. *J. Theor. Biol.* 82: 353-62.

Dudet Lions, Claudette; Javiedes Romero, María de la Luz. The Thought of Social Psychology. *Espac. blanco, Ser. indagaciones* [online]. 2011, vol.21, n.1, pp.59-84. ISSN 1515-9485.

Gabriel, M. Neoexistencialismo. Concebir la mente humana tras el fracaso del naturalismo. Ediciones de Pasado y Presente S.L. Barcelona. Primera Edición. 2019.

Gabriel, M. Yo no soy mi cerebro. Ediciones de Pasado y Presente S.L. Barcelona. Octava Edición. 2022.

Gargiulo, Pascual Ángel. Popper y la Psicopatología. Algunas posible implicancias de su pensamiento. En: Sobre la Desesperanza y otros escritos psicológicos. Gargiulo, P.A. Ensayo. Págs. 35-54. Editorial Académica Española. AV Akademiker Verlag GmbH & Co. K.G. Saarbrücken. Alemania. Editado en Alemania y España. 2012. ISBN 978-3-659-03550-0.

Gargiulo, Pascual Ángel. The phenomenological method as an opening to psychopathology and psychotherapy. (El método fenomenológico como apertura a la psicopatología y a la psicoterapia). *Acta Psiquiátr. Psicol. Am. Lat.* 2018; 64 (4): 273- 286.-

Gargiulo, Pascual Ángel; Crespo, Ricardo. Naturalism, Psychology, and Culture: Nature vs. Nurture? Chapter IV. Pp. 33-38. In: Gargiulo, Pascual Ángel and Mesones Arroyo, Humberto Luis. *Psychiatry and Neuroscience Update. From Epistemology to Clinical Psychiatry*. Vol. IV. Pages: 677. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-61721-9>. Copyright Information: Springer Nature Switzerland AG 2021. Publisher Name: Springer Nature Switzerland AG. Gewerbestrasse 11, 6330 Cham, Switzerland. Print ISBN: 978-3-030-61720-2. Online ISBN: 978-3-030-61721-9.-

Jaspers, K. *Psicopatología General*. Cuarta Edición. Editorial Beta. Buenos Aires. 1977.

Magnavacca, Silvia. Estudio preliminar, traducción y notas. En: Pico della Mirándola, Giovanni. *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Ediciones Winograd. Buenos Aires. 2008.

Obermaier, H.; García y Bellido, A.; Pericot, L. El hombre prehistórico y los orígenes de la Humanidad. *Manuales de la Revista de Occidente*. Octava Edición. Madrid. 1963.

Oparin, A. (1953). *The Origin of Life*. New York: Dover Phoenix Edition.

- Oro, J., Miller, S. L., & Lazcano, A. (1990). The Origin and Early Evolution of Life on Earth. *Annual Review of Earth and Planetary Sciences*, 18(1), 317–356. doi:10.1146/annurev.ea.18.050190.
- Ortega y Gasset, José. *Historia como Sistema*. Tercera Edición. Revista de Occidente. Madrid. 1958. Pericot, Luis; Maluquer de Motes, Juan. *La humanidad prehistórica*. Salvat Editores S.A. Navarra. 1970.
- Pico della Mirándola, Giovanni. *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Ediciones Winograd. Buenos Aires. 2008.
- Reale, G.; Antiseri, D. Platón. El horizonte de la Metafísica. En: Reale, G.; Antiseri, D. *Historia de la Filosofía*. Tomo I. Pp. 203- 285. La Scuola S.p.A. San Pablo. Bogotá. Colombia. 2007.
- Reale, G.; Antiseri, D. Aristóteles. La primera sistematización occidental del saber. En: Reale, G.; Antiseri, D. *Historia de la Filosofía*. Tomo I. Pp. 287-377. La Scuola S.p.A. San Pablo. Bogotá. Colombia. 2007.
- Reale, G.; Antiseri, D. San Agustín y el apogeo de la patristica. En: Reale, G.; Antiseri, D. *Historia de la Filosofía*. Tomo II. Pp. 125-182. La Scuola S.p.A. San Pablo. Bogotá. Colombia. 2007.
- Reale, G.; Antiseri, D. La Filosofía en el Medioevo. La "Escolástica", las "Escuelas" y las "Universidades". En: Reale, G.; Antiseri, D. *Historia de la Filosofía*. Tomo II. Pp. 185-198. La Scuola S.p.A. San Pablo. Bogotá. Colombia. 2007.
- Reale, G.; Antiseri, D. La gran síntesis de Tomás de Aquino. En: Reale, G.; Antiseri, D. *Historia de la Filosofía*. Tomo II. Pp.319-378. La Scuola S.p.A. San Pablo. Bogotá. Colombia. 2007.
- Romero, José Luis. La concepción griega de la naturaleza humana. En: *Humanidades*, tomo 18. La Plata. 1940.
- Sanguinetti, Juan José. (2005). El conocimiento humano. Una perspectiva filosófica. *Manuales de Filosofía*. Colección Albatros. Ediciones Palabra. Madrid. Pág. 269.
- Sanguinetti, Juan José. (2007). Filosofía de la mente. Un enfoque ontológico y antropológico. *Manuales de Filosofía*. Colección Albatros. Ediciones Palabra. Madrid.
- Sanguinetti, Juan José. Can free decisions be both intentional and neural operations. En: *Moral Behavior and Free Will. A Neurobiological and Philosophical Approach* (eds. J. J. Sanguinetti, A. Acerbi, J. A. Lombo), IF Press, Rome, p. 164.
- Scheler, M. *La idea del hombre y la historia*. Colección Panorama. 29. Ediciones Siglo XX. Buenos Aires. 1959.
- Schneider, Kurt. (1975). *Patopsicología Clínica*. Editorial Paz Montalvo. Madrid. Cuarta Edición Española. Editorial Paz Montalvo. Madrid.
- Steele EJ, Gorczynski RM, Lindley RA, Liu Y, Temple R, Tokoro G, Wickramasinghe DT, Wickramasinghe NC. Lamarck and Panspermia - On the Efficient Spread of Living Systems Throughout the Cosmos. *Prog Biophys Mol Biol*. 2019. 149:10-32. doi: 10.1016/j.pbiomolbio.2019.08.010.
- Stringer C. The origin and evolution of Homo sapiens. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. 2016 Jul 5;371(1698):20150237. doi: 10.1098/rstb.2015.0237.
- Wojtyła, K. 2011. *Persona y acción*. Editorial Palabra. Madrid.

**Riesgos por el acceso ilimitado de la información en la actualidad.  
Análisis desde la complejidad  
Risks due to unlimited access to information now.  
Analysis from complexity**

**Roberto Rivera Pérez**

**Resumen**

Si por un momento se considera que se tiene por antecedente que la radio y posteriormente la televisión fueron medios para el control de las opiniones, el fomento de gustos e incitar a ciertas prácticas. ¿Qué podría ocurrir cuando se tiene un acceso ilimitado de información?, ¿Cuáles serán los nuevos retos y desafíos que tienen que enfrentar los docentes? Pero quizá más importante aún ¿De qué manera la práctica pedagógica podría hacer frente al acceso ilimitado de la información que ahora tienen los estudiantes? Premisas que si bien no todas fueron literalmente planteadas, si han sido presentadas y contestadas en el marco de este capítulo. El cual, a partir de reflexiones y discusiones teóricas que se supeditaron a la arqueología y los diálogos de saberes, así como la recuperación de las teorías de la complejidad, busco atenderlas y sugerir algunas alternativas. Pues lo importante, era encontrar que la humanidad en general, pero las nuevas generaciones de los contextos de la modernidad, tienen un emergente problema por el acceso ilimitado de la información.

**Palabras claves:**

Poder, control, sistemas complejos, recursos neguentrópicos, intelectuales.

**Abstract**

If for a moment it is considered that it is a precedent that radio and later television were means for controlling opinions, promoting tastes and inciting certain practices. What could happen when you have unlimited access to information? What will be the new challenges that teachers have to face? But perhaps more importantly, how could pedagogical practice cope with the unlimited access to information that students now have? Premises that, although not all of them were literally stated, have been presented and answered within the framework of this chapter. Which, based on reflections and theoretical discussions that were subordinated to archeology and dialogues of knowledge, as well as the recovery of theories of complexity, I seek to address them and suggest some alternatives. Well, the important thing was to find that humanity in general, but the new generations in the contexts of modernity, have an emerging problem due to unlimited access to information.

**Keywords:**

Power, control, complex systems, negentropic resources, intellectual.

## Introducción

*Debemos leer las obras de los antiguos, porque es una ventana grande el aprovechar los trabajos de tantos hombres [y mujeres], para conocer lo que de bueno inventaron, y para saber lo que resta por descubrir en todas las ciencias. (Descartes, 2010) Corchetes míos.*

En contextos del primer cuarto del presente milenio, el tiempo encontró a una humanidad con muchos planes y proyectos (sean propios del ámbito público y/o privado), tales como: habitar el planeta Marte, el desarrollo de la robótica y la inteligencia artificial (IA), la clonación, desarrollos bélicos y la búsqueda de la seguridad alimentaria. Asimismo, la humanidad ha logrado sortear la pandemia internacional del Sars-Covid 19 y el Omicrón entre otras pandemias que surgieron a finales del siglo pasado (como la Influenza), pero las condiciones de resguardo voluntario y obligatorio que sufrió el mundo por un poco más de dos años en respuesta y prevención del Covid, destapó la existencia de otros tipos de problemáticas y fenómenos sociales (violencia doméstica, abusos sexuales, retraso educativo, incremento en el consumo de las redes sociales, invasión visual en la intimidad doméstica, consecuencias psicológicas por encierro). Los cuales provocaron que muchas de las certezas, posturas teóricas y temáticas sociales que se daban por finiquitadas y expuestas, simplemente fueron derrocadas por nuevos paradigmas que emergieron resultado del contexto del encierro. Asimismo, fue una oportunidad para el avance científico y tecnológico, específicamente en el campo de la medicina y la atención de la salud.

Como parte de las transformaciones no-lineales (pues existen avances, retrocesos, momentos de pausa, descubrimientos fortuitos y errores que se pasan por aciertos) del desarrollo de los fenómenos científicos y tecnocientíficos; se ha dado la oportunidad para cuestionar los supuestos bordes disciplinares de todas las áreas de formación, a fin de volverlas en fronteras epistémicas que permitan entrar en comunicación con otras áreas del conocimiento y otras disciplinas con las que históricamente se han roto los diálogos y los encuentros, es decir, una suerte de divorcio epistémico.

Sin embargo el reto es más grande de lo que se podría imaginar, ya que difícilmente muchas de las ciencias desearían entrar en contacto con sus "alter" u "opuestos", y el comentario va con un poco de más intención hacia las áreas y disciplinas de las ciencias sociales, a diferencia de las ciencias predominantemente matematizables, quienes en más de una ocasión han recuperado los conceptos, los aportes y las propuesta de sus opuestos. Además, si en algún momento la radio, seguida por la televisión, tuvo el papel de transmitir y orientar la opinión, los deseos y gustos de una gran parte de sus consumidores (radioescuchas y televidentes), ¿Qué es lo que podría ocurrir en contextos de la comunicación en redes por la Internet?, ¿Qué desafíos sociales podrían surgir en respuesta al fácil y rápido acceso a la información? Considerando que la información puede ser falsa, verídica, parcialmente falsa y verídica o simplemente inventada y ¿Qué papel juegan los docentes frente a este nuevo contexto? El cual inevitablemente se fomentó como parte del encierro ante la epidemia de los últimos años. Por lo anterior, se sugiere que *a partir de un análisis supeditado a la arqueología y el diálogo de saberes, se referirá sobre las posibles consecuencias por el acceso indiscriminado de la información, a fin señalarlo como una parte de la policrisis contemporánea en donde el sector educativo debe tener una opinión en este debate.*

Con la intención de cumplir ese objetivo, el capítulo se caracterizará por hacer uso del principio de la arqueología de saberes, la cual se puede entender, como:

*Entre análisis arqueológico e historia de las ideas, son numerosos los puntos de desacuerdo. Trataré de establecer cuatro diferencias que me parecen capitales: 1. La arqueología pretende definir no solo pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las observaciones que se ocultan o manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos en tanto que prácticas que obedecen a unas reglas ...2. La arqueología no trata de volver a encontrar la transición continua e insensible que une, en suave declive, los discursos con aquellos que los precede, les rodea o los sigue ...3. Define unos tipos y unas reglas de prácticas discursivas que*

*atravesan unas obras individuales, que a veces las gobiernan por entero y las dominan sin que se les escape nada ... 4. La arqueología no trata de restituir lo que ha podido ser pensado, querido, encarado, experimentado, deseados por los hombres en el instante mismo que proferían el discurso. (Foucault, 2017).*

Detalles que se podrán visualizar a lo largo de cada uno de los apartados que se presentan, los cuales trataron de entrelazarse y dar una secuencia expositiva, que a su vez permitiera recuperar la herramienta de los diálogos de saberes, entendidos, como:

*Un diálogo auténtico entre fuentes y manifestaciones de los conocimientos humanos, distintas por sus orígenes, concreciones y realizaciones. El problema de los conocimientos permite concebir el diálogo como reconstrucción de los conocimientos humanos, cercenados y fragmentarios, incompletos y mermados en su validez siempre que se renuncie a la diversidad de sus fuentes y componentes. Para un diálogo como este no hay conocimientos privilegiados, la diferencia genera la posibilidad de complementación y corrección ulteriores, no como premisas del diálogo, sino como resultados de éste. (Delgado, 2015)*

Por lo anterior, se espera que cada uno de los apartados logre el cometido por el que fueron pensados y elaborados, la opinión final será la de usted lector que amablemente continúa en este momento.

### **La comunicación como un fenómeno complejo**

Las acciones que incluyen el desarrollo y la práctica de los juegos, la entrega de presentes (sean dones horizontales y vertical-ascendentes<sup>52</sup>), la competencia y la comunicación, entre otras más, son elementos que fomentan la socialización, la convivencia y la interacción entre los miembros humanos y no-humanos que integran a un grupo, una manada, una horda, un banco, una colonia, entre otros; siendo actividades que no solo fomentan la relación sino que le brindan a sus miembros la oportunidad del desarrollo de las habilidades para su propia supervivencia, una ubicación jerárquica al interior del grupo al que se pertenece, efectos de cohesión al interior del grupo, pero también establece las condiciones para promover y organizar la defensa y la seguridad particularmente de los miembros más débiles (los enfermos, infantes y los ancianos) frente a cualquier amenaza externa; sin olvidar que todas las acciones que “libremente” se realizan encubren una intención y propósito o propósitos específicos que se persiguen, específicamente entre los actores de las formas humanas de organización social.

No está de más enfatizar, que el *Cratilo* y *Gorgias* de Platón son de las primeras reflexiones teóricas sobre el lenguaje. Donde la característica fundamental del primero fue la finalidad de nombrar a las cosas y los objetos, a los animales, al entorno, a los astros, a las personas; de hecho una antigua tradición griega y hebrea indica que el primer regalo que recibe un recién nacido es precisamente su nombre. Sin embargo, más allá de simplemente “otorgar un nombre”, la esencia del *Cratilo*, fue el identificar que los agentes sociales nombran a todos los anteriores y a su entorno, a razón de que les son importantes y cumplen una función específica para ellos, sea de manera individual o colectiva y en relación y contexto con la naturaleza y su entorno (también llamado espacio domesticado).

Particularmente el fenómeno de la comunicación que siempre está supeditada al proceso de la cogitación,<sup>53</sup> permite ser uno de los primeros acercamientos para la socialización entre miembros provenientes de formas de organizaciones humanas, no-humanas y con/entre otras especies, lo que incluye otros animales, insectos, plantas y microorganismos, pero también las relaciones dialógicas y emergentes que se pueden establecer entre los miembros de todas las anteriores; lo que a su vez

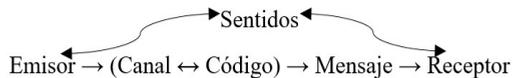
52 Estos últimos son exclusivos de la práctica humana y se manifiesta en la entrega de regalos y demás sacrificios a los antepasados y los dioses.

53 Definida como, cito: La cogitación se formula por el lenguaje, el lenguaje le permite a la cogitación el tratar no solo lo que es anterior al lenguaje (la acción, la percepción, el recuerdo, el sueño), sino también lo que depende del lenguaje mismo, los discursos, las ideas, los problemas. (Morin, 2002, p.127)

puede ser la puerta para establecer vínculos para el mutualismo y la cooperación (sea temporal o a largo plazo), las relaciones simbióticas (gana-gana), pero también de subordinación y dependencia no-lineal expresadas en una correspondencia: gana-pierde, y que en condiciones inciertas se puede revertir o renegociar.

El fenómeno comunicativo o comunicación desde la *Real Academia Española* (RAE), se define como: “1. f. Acción y efecto de comunicar o comunicarse; 2. f. Trato, correspondencia entre dos o más personas; 3. f. Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor” (RAE, 2023). Donde las dos primeras expresiones, remiten a una limitada información sobre la categoría, siendo clara evidencia de ruido y exceso de retórica; donde la primera se caracteriza por ser una falacia y tautología; y la segunda, expresa su sesgo antropocéntrico al determinar que solamente los seres humanos, sus organizaciones e instituciones son la únicas capaces de intercambiar información, mensajes y datos. Por ende, en dónde quedan las formas de organización-no humanas como las termitas, las abejas, las hormigas y las aves, así como sus grandes estructuras arquitectónicas.

El fenómeno de la comunicación se puede describir y definir como aquel acto que supuestamente requiere de un mínimo de tres elementos: *el emisor el receptor el mensaje*. Sin embargo, al revisar con detalle la relación dialógica y sinérgica que se tiene que establecer entre emisor receptor, se identifica que en realidad se necesita un mínimo de seis elementos centrales: (1) un emisor, (2) un canal o medio, (3) un mensaje intencionado, (4) un código mutuamente compartido –como se sugiere en el *Cratilo-*, (5) por lo menos un receptor y (6) la influencia que ejercen los sentidos (tacto, vista, oído, gusto y olfato) en un contexto determinado.



Donde el emisor reclama la iniciativa, tras apropiarse del o los canales y al establecer el o los códigos que se emplearán para la interacción, como son: señas, señales (propias de formas de organización humanas y no-humanas), signos (lo que incluye el lenguaje escrito y gráfico, que es exclusivo de las formas de organización humanas como resultado de los procesos de megacomputación cerebral que acontecieron desde antes del periodo Paleolítico, como lo sugieren Childe, Dart-Craig, Hours y Ponce de León), lenguaje oral articulado (propio de la cogitación), lenguaje químico a partir de hormonas y el lenguaje simbólico (también exclusivo de los seres humano como efecto de la megacomputación cerebral –en términos de Morin-), así como la combinación de todas las anteriores en un contexto determinado para la interacción, a fin de emitir el contenido e intencionalidad de uno o varios mensajes concretos.

Es en este preciso momento que se debe hacer la distinción entre señales, signos y símbolos, considerando que los tres están inmersos en los procesos comunicativos y pueden interactuar en el mismo contexto y/o circunstancia. Donde las señales describen que “La relación A: B es mecánica y automática. A desencadena B. El mensaje y la entidad portadora del mensaje son sencillamente dos aspectos de la misma cosa” (Leach, 1985, 18). Por su parte los signos, siempre aluden a un significado convencional total, cultural e internacionalmente fijo, por ejemplo: (1kg : 1000 g) :: (1 lb : 445.595 g).

Un par de detalles más se deben enunciar en relación a los signos, son:

- i) *Los signos no se presentan aislados; un signo es siempre miembro de un conjunto de signos contrastados que funcionan dentro de un contexto cultural específico;* ii) *Un signo sólo transmite información cuando se combina con otros signos y símbolos en el mismo contexto.* (Leach, 1985, 19)

Los símbolos, se presentan “cuando A representa a B y no hay una relación intrínseca previa entre A y B, es decir, A y B pertenecen a contextos culturalmente diferentes” (Leach, 1985, 20). Además, los símbolos apelan a la condición metafórica, es decir: una semejanza totalmente afirmada en relación

al contexto, por ejemplo: El rescatar la bandera nacional que está bajo ataque, formula en el cerebro humano un proceso cogitante-computante, donde la bandera se convierte en un sinónimo de salvar a la nación misma, pues de lo contrario ¿Por qué razón uno o varios soldados arriesgan la vida por un trozo de tela?; y a la metonimia, que se expresa cuando una parte puede representar a un todo, por ejemplo: el observar humo a la lejanía es un sinónimo de que existe un incendio. Sin embargo, la dicotomía entre metáfora y metonimia será un poco más evidente en procesos culturales como el desarrollo de los rituales (considerados como actos transformativos de los estatus sociales) y las ceremonias (asociadas a los actos confirmatorios de dichos estatus y estratos sociales).

En teoría, el receptor contará con la posibilidad de poder emitir una respuesta o retroalimentación para el emisor, buscando emplear los mismos medios (canales) y códigos previamente establecidos. Sin embargo, la comunicación al ser un fenómeno complejo,<sup>54</sup> no permite determinar que exista una reciprocidad en el intercambio de información en esta relación jerárquica entre el emisor receptor, pudiendo ser solamente una comunicación unidireccional, tal como ocurre en la lectura de diversos tipos de escritos (artículos, libros, notas de blog y periodísticas, entre otras), al escuchar la radio, las grabaciones, las videoconferencias, discursos y los monólogos, siendo ejemplos con los que se está más familiarizado, pero no son los únicos. Asimismo, el ser humano no solo establece comunicaciones unidireccionales con sus semejantes, sino también con otros seres vivos (como son nuestras mascotas), pero también con otras formas de organización social no-humanas, por ejemplo las colonias de hormigas y abejas; y con las cuales se pueden establecer relaciones simbióticas y de mutua cooperación.

Otros de los factores que se deben considerar en la acción comunicativa, será <<el ruido>>, la posibilidad del cambio del rol jerárquico y la importancia de la información en los mensajes. En lo que respecta al primero, se caracteriza por la presencia de distractores (como el lenguaje corporal no verbal, los sonidos ambientales, entre otros) y demás elementos distorsionadores que afectan directamente al canal de la comunicación, provocando a su vez la transformación del contenido y la intencionalidad del mensaje original; pudiendo afectar de tal manera que el mensaje y su información sea totalmente incomprensible, difusa, poco confiable y mínimamente relacionada a la intencionalidad del mensaje original. Caso análogo al juego infantil del *teléfono descompuesto*.<sup>55</sup>

Se debe aclarar, que el fenómeno del <<ruido>> no es exclusivo del fenómeno complejo del acto comunicativo, sino también se hace extensivo y puede generar consecuencias en los procesos físicos (manifiesto en el fenómeno de la bifurcación), biológicos (mediante el fenómeno de la mutación) y sociales (el cual abre la posibilidad al cambio social y cultural).

También existe la posibilidad de que el emisor ceda o pierda su rol jerárquico en el proceso comunicativo, sea a razón de la intervención de un tercer o más agentes que a manera de ruido introducen otra temática (o mensaje) o cambian las condiciones y el contexto para la interacción. Además, puede que el receptor manifieste un mayor manejo o conocimiento de la información que está incluida en el mensaje, lo que inevitablemente abre la puerta a establecer nuevos parámetros para la argumentación y la retórica, lo que incluye la presencia de nuevos tópicos.

54 Del latín *complexus* que alude a elementos entrelazados, entretejidos o trenzados, que no pueden ser separados, a menos de que se pierda parte de la información y organización en el proceso.

55 El cual consiste en que un mínimo de cuatro jugadores se transmiten oralmente un mensaje generalmente largo y con muchos detalles de información (análogo a una historia con actores –héroes y villanos-, situaciones, descripciones, fechas, horarios y lugares); donde el último de los participantes terminará pronunciando públicamente el mensaje que ha recibido. Se ha de mencionar, que a medida que aumenta el número de jugadores, emergen <<ruidos>> que se manifiestan mediante la presencia de nuevos detalles en la información, cambios en la estructura y en el orden del mensaje, y son sumamente evidentes cuando se devela y compara con el mensaje original.

## La información como un recurso escaso

La información puede definirse como un conjunto de datos procesados y ordenados de manera coherente que son transmitidos mediante canales ↔ códigos mutuamente compartidos, a fin de formular mensajes, que serán los elementos base de una acción comunicativa. Esta debe ser considerada como un fenómeno complejo a razón de la incertidumbre sobre la interrelación de los seis elementos necesarios para establecerle –como anteriormente se comentaron-, pero también por la posible presencia de ruidos, de distractores, la intervención de otros actores humanos y no-humanos, así como la no-linealidad sobre la posibilidad de realizar una retroalimentación al mensaje original; además de que se debe considerar la variable del tiempo de respuesta en caso de esperar alguna o de emitir una acción concreta; tal como lo ejemplifica el poema de *Mi reino por un caballo* de George Herbert<sup>56</sup> o la transmisión-decodificación del mensaje que ordenaba los preparativos inmediatos para la defensa de la base naval de Pearl Harbor en Hawái, la cual llegó con una hora de retraso posterior al mismo ataque japonés. Siendo factores que afectan directamente el desenlace y la continuidad de la acción comunicativa y la entrega del mensaje-información en el contexto en el que se desarrolla. El cual puede llegar a tener consecuencias locales, regionales, nacionales, internacionales, globales e históricas, como se ha de suponer.

Los sistemas complejos que se pueden definir como "...una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son "separables" y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente" (García, 2013, 21). También se caracterizan por ser sistemas abiertos y termodinámicamente disipativos, es decir su propia condición de existencia les exige un constante acceso a elementos y recursos neguentrópicos a fin de mantener su subsistencia y de ser posible establecer la trascendencia.

El detalle es que en el mundo existen múltiples formas y expresiones de sistemas complejos, comenzando desde los organismos unicelulares, pasando por los multicelulares (incluidos los seres humanos), las instituciones y demás formas de organización humanas hasta el universo (específicamente la Tierra-Patria). Por ende, varios de esos sistemas complejos a fin de tener mejores condiciones para su propia subsistencia –la cual frecuentemente se ve afectada por los cambios abruptos y caóticos del medio ambiente, de ahí el principio de la evolución y la mutación genética en los organismos que da paso a la selección natural- requieren constantemente de la apropiación de los recursos ajenos de los otros sistemas y, buscar su propia subsistencia a costa de éstos,

¡Eh ahí el fundamento de la competencia por el acceso, la administración y el control de los recursos escasos energéticos!, pues no se debe olvidar que: ¡Existen muchas manos y pocos recursos para ser apropiados y controlarlos!. Entendiendo por control, cito:

*A la capacidad física y energética para reordenar los elementos de su medio ambiente, tanto en términos de sus posiciones físicas como de las conversiones y transformaciones energéticas a otras formas espacio-temporales. El hombre se adapta por medio del control. El desarrollo de tecnología superior puede incrementar la efectividad del control y aumentar la capacidad del hombre para usar los elementos del medio ambiente de manera adecuada. Como mínimo, el hombre se preocupa por mantener los controles que ya posee; en general busca la manera de mejorarlos; con frecuencia procura incrementarlos. (Adams, 2007, p. 57)*

Entre los recursos escasos neguentrópicos que el ser humano, sus instituciones y sus demás expresiones de formas de organización social humana (ya que todas las anteriores son sistemas complejos termodinámicamente disipativos), desean apropiarse son: el espacio, el territorio y todos sus recursos no renovables, el capital humano, el capital intelectual (conocimientos), las ideas, la tecnología, *la información ↔ los mensajes*, los clientes-consumidores, entre otros.

56 Cito: Por la falta de un clavo fue que la herradura se perdió, por la falta de una herradura fue que el caballo se perdió, por la falta de un caballo fue que el caballero se perdió, por la falta de un caballero fue que la batalla se perdió, y así como la batalla fue que un reino se perdió, y todo porque fue un clavo el que faltó.

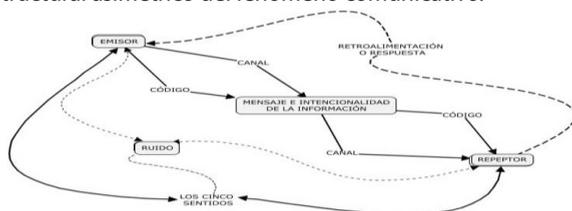
Es por ello que los diferentes agentes, los actores, las organizaciones, las instituciones, los organismos nacionales e internacionales establecen alianzas, rivalidades y estrategias entre ellos mismos, a fin de que les permita generar un mayor acceso, manejo y empleo del contenido de cada vez más y nueva información, o que simplemente complementen y corroboren la que ya se manejan y conocen. De ahí que se puede hablar del fenómeno de <<la guerra de la información>>, entendida como: "El nivel de competencia estratégica, de operación y táctica a través del espectro de paz, escala de crisis, conflicto, guerra, terminación de la guerra, reconstrucción/restauración, librado entre rivales, adversarios o enemigos usando medios de información para lograr sus objetivo" (Libichki, 1995, 20). Y que se manifiesta desde niveles y contextos locales (entre individuos y vecinos concretos), pasando por los intereses de otras formas de organización e instituciones (incluyendo a las empresas), hasta los ámbitos glo-cales<sup>57</sup> que han dado lugar a los conflictos internacionales y mundiales; los cuales se valen de diferentes actividades de espionaje y para la observación del "otro"; como ocurrió en contextos de la Segunda Guerra Mundial, en la Guerra Fría y posteriores.

Pues más allá de ver el fenómeno comunicativo como una relación uno a uno, es decir una relación directa y lineal entre emisor ↔ receptor, a pesar de que exista o no más audiencia; el fenómeno comunicativo integra no solo un sistema jerárquico y no-lineal de seis elementos, sino que ese sistema en específico se convierte a su vez en un subsistema que integra un macrosistema, que a su vez está inscrito en una o varias redes que interactúan entre ellas mismas. En otras palabras, los subsistemas y los macrosistemas son nodos correlacionados con otros nodos que pueden tener afectaciones e implicaciones en todos los niveles y campos (sociales, académicos, políticos, económicos, científicos, religiosos, ideológicos, internacionales y demás), todo lo anterior, siempre supeditado a la flecha del tiempo que provoca la desvalorización de la información contenida en los mensajes que son del interés de los sistemas complejos.

Sin más *ambages*, el acceso y el empleo de la información que está incluido en un mensaje, no solo es un recurso escaso que se desea controlar tanto por agentes visibles como por otros niveles más altos de los sistemas abiertos que integran las formas de organizaciones humanas; sino que el mensaje y obviamente la información que contiene, se convierte en una herramienta para ejercer el poder sobre otras personas y sobre otras expresiones de formas de organizaciones humanas y no-humanas, incluyendo a las instituciones, las empresas, los organismos nacionales e internacionales y el medio ambiente; los cuales están interrelacionados no sólo por macrosistemas, sino también por modelos de redes correlacionadas entre ellas.

Pues no se debe perder de vista que el fenómeno comunicativo nunca desaprovecha la relación estructural jerárquica y asimétrica entre sus participantes a pesar de que la relación emisor ↔ receptor cambie de roles. Ver Modelo 1. Este último debe ser imaginado y multiplicado hacia el infinito cuando se trata de temas en la comunicación masas sociales; las cuales a su vez están interrelacionadas mediante subsistemas, macrosistemas y nodos de redes.

Modelo 1. Sistema estructural asimétrico del fenómeno comunicativo.



Fuente: Elaboración propia.

Una vez que se ha asociado al fenómeno comunicativo como un fenómeno complejo a razón de las variables y elementos que intervienen e interactúan en su sistema, así como exponer la tesis de la

57 Alude a todos los fenómenos locales que tienen consecuencias globales, y viceversa.

información contenida en los mensajes como un recursos escasos que son objetivo de apropiación y control por los sistemas complejos y abiertos; se puede dar paso al siguiente apartado.

### 3.0 Antecedentes del libre acceso de la información

El *Gorgias* de Platón resalta que el fenómeno comunicativo centra su atención en el desarrollo del discurso retórico, es decir: aquella forma de oratoria que busca encubrir el engaño apelando a la adulación, al empleo de categorías y conceptos rimbombantes, pero también supeditada a las falacias *ad verecundiam* y *ad populum*, pues a final de cuentas la intencionalidad del orador u oradores será el desviar la atención de todos los elementos, las condicionantes, los datos y la información que no es conveniente que se sigan observando o que se pretenda sacar del debate y del tema de la discusión. Además de que se busca convencer a la audiencia sobre la relevancia de los mensajes que se comparten a fin de obtener su apoyo, tener su aprobación o promover la acción de la audiencia y de otros sectores sociales. Lo que no significa que los mensajes que se han compartido contengan a su vez información real, verificada, verídica, correcta y confiable.

Por las características del propio fenómeno del lenguaje retórico, tiende a ser más visible en el ejercicio discursivo de la política, la geopolítica con intenciones intervencionistas, en el acto de la interpretación de las leyes (el derecho y la jurisprudencia), pero también en muchos de los discursos científicos y propios de los eruditos –como lo demostraron Gramsci, Reynoso, Touraine, y muchos más-, como se verá más adelante.

Sin embargo, si se recupera la tesis que señaló que la información ↔ mensaje son recursos escasos en constante disputa entre los sistemas complejos: ¿Por qué razón actualmente se tiene libre acceso a la misma? ¿Cuáles fueron los antecedentes que permitieron esa situación? Y ¿Qué implicaciones tiene un acceso desmedido a la información en la actualidad? Justo en este preciso momento se tiene un primer acercamiento frente a esta última premisa en relación a la práctica discursiva de la retórica, pero ¿Qué es lo que ocurre con las dos primeras pesquisas? A continuación se contestará la segunda, que alude a los antecedentes de ese cambio cultural:

En contextos de la Grecia clásica (510 – 323 a. C.) aparece la figura de los filósofos, es decir aquellas personas que se especializaban en diferentes áreas y artes del conocimiento a partir del ejercicio continuo de la reflexión y la mayéutica (siglos después se le conocería como la búsqueda de la duda metódica); y a partir del planteamiento de esas premisas y la obtención de posibles respuestas, se buscó estudiar e investigar el entorno, la materia, la diferencia entre los hombres y los animales, el rol del ser humano en el mundo, así como explorar el universo visible (físico) e invisible (atómico).

El filósofo se diferenció del sacerdote, a partir de que los primeros eran conscientes de que no eran el instrumento para comunicarse directamente con los dioses, aunque no desconocían su existencia y la influencia que ejercían sobre los humanos. A diferencia de los sacerdotes, quienes se comunicaban de manera recurrente con los dioses, podían explicar su voluntad y los designios sobre la humanidad y sobre personas concretas en específico. De hecho fue el sector clerical, quienes se convirtieron en los primeros intelectuales orgánicos –en términos de Gramsci- a razón de la influencia y el control que ejercieron sobre las arenas de las posturas ideológicas, religiosas, filosóficas y científicas de la época, determinando qué es lo que se enseña (y por ende qué es lo que se prohíbe), a quién se le enseña (y por lo tanto, a qué sector se le excluye) y en qué condiciones se debe compartir el conocimiento y la información. Donde el monopolio del conocimiento y la información por parte de los sacerdotes, les autorizó a su vez continuar con la tradición de la administración y control de las Ágoras, las academias y las universidades, así como la administración de las bibliotecas, otorgándoles a su vez la posibilidad de ubicarse a la par de las clases sociales burguesas, como lo ha sugerido el enfoque del materialismo histórico.

Sin embargo, mediante el estudio de la filosofía fue que se descubrió la epistemología, es decir el amor mediado por el alma a fin de establecer la búsqueda por el conocimiento; posteriormente aparecieron

los estudios de la metafísica, pero también de manera paralela los estudios de lo que ahora se conoce como: psicología. Sin olvidar que para estos momentos ya se contaba con fundamentos teóricos, implementaciones prácticas y el desarrollo de nuevas áreas de estudio de lo que ahora se conoce como: las matemáticas, la medicina, la física, la astronomía, la economía y administración, las ciencias políticas, las leyes, la arquitectura, la minería, la biología, la construcción, entre muchas otras que dependían totalmente de la reflexión a partir de la duda metódica.

Después de la caída del Imperio romano (año 476 d. C.) y el nacimiento del periodo de la Edad Media (476 – 1492); caracterizada por la concentración de poder en la figura monárquica que estaba fuertemente vinculada a las asociaciones religiosas preponderantes de la época (los intelectuales orgánicos de esos periodos históricos). Estas, determinarían qué es lo que se debe creer, estudiar, investigar, escribir, así como el tipo de saberes y demás conocimientos que se deben compartir en todas las ramas científicas, como ya se mencionó.

El incremento de las problemáticas sociales (el hambre, la inseguridad pública, la enfermedad, el desempleo) que se suponía debían ser cuidadas por el Monarca y el Estado, seguido por los abusos que ejercían sus instituciones y las asociaciones religiosas en contra de la población civil francesa; fueron algunos de los factores que confluyeron en motivar a la formación emergente de masas sociales que pudieron o no haber sido reprimidas, y que a su vez dieron lugar a expresiones de la sociedad civil y la emergencia de formas prerrevolucionarias de organizaciones civiles en cuyos discursos aparecían mensajes sobre la igualdad de derechos y concebir nuevas formas para pensar la condición humana. Cabe mencionar que las asociaciones religiosas, nunca negaron su interés por mantener una relación con el poder político y económico, así como con algunos sectores de la sociedad civil de la época, tal como lo sugiere la figura del intelectual orgánico gramsciano y el análisis marxista y weberiano sobre la figura del intelectual y del religioso.

La confluencia entre las emergentes masas sociales, las organizaciones civiles prerrevolucionarias y los movimientos sociales que a su vez eran las víctimas de las malas decisiones, las presiones y las represalias por parte de las fuerzas públicas del Estado, las órdenes del monarca y las presiones de las autoridades eclesiásticas, provocaron que particularmente las masas sociales mutaran en conflictos sociales no-lineales de escalada supeditados al fenómeno de la criticalidad autoorganizada y la emergente formación de movimientos sociales, como lo sostiene Rivera (2022). Lo que desencadenó la toma de la Bastilla el 14 de julio de 1789, y con ello se dio inicio a la revolución francesa, el derrocamiento de la monarquía, la pérdida del poder eclesiástico francés, el nacimiento de la república y de los derechos del hombre, así como el proceso de la Ilustración. El cual, centró su atención en tres elementos fundamentales: la libertad de opinión y pensamiento, la libertad de culto religioso y la libertad de cátedra. De hecho, Kant llegó a sostener: “no recibir otra consigna que la de pensar por sí mismos y ésa será justamente la divisa del movimiento ilustrado: ¡Atrévete a pensar! Acostúmbrense a ejercitar su propia inteligencia sin seguir necesariamente las pautas determinadas por cualquier otro” (2019, p.12); siendo una postura y opinión epistémica que oportunamente compartiría Aristóteles y Gramsci.

El principio ilustrado siempre fue considerado como una confrontación directa a la tradición hegemónica que había impuesto el periodo del Oscurantismo (Siglo V al XVII), el cual se caracterizó por el control que ejercían particularmente las asociaciones religiosas sobre el conocimiento (capital cultural), los saberes y las formulación de opiniones “autorizadas”, la enseñanza, el manejo y control de la información (la cual siempre ha sido y está considerada como un recurso escaso); quizá en este periodo fue que surgió la primicia popular: “*La información es poder*”. Sin mencionar, la fuerte influencia que también ejercía sobre las instituciones de los ámbitos económicos, políticos y judiciales; siendo un periodo en el que prevaleció el dogma religioso e ideológico sobre la premisa metódica. Como ya se ha enfatizado.

#### 4.0 Sendero para la apertura al acceso público a la información

El periodo de cambio social, económico, político e intelectual de la Ilustración, provocó el nacimiento de los movimientos intelectuales de los objetivistas, el cientificismo, racionalismo y el positivismo, que de manera general negaban el empleo de los sentidos (gusto, tacto, olfato, vista, oído), a partir de la primicia descartiana del *cogito-ergo-sum*; la no intervención del sujeto en el proceso investigativo (sujeto-objeto) y el predominio de la razón e intelecto siempre vinculado al análisis y la explicación de la evidencia cuantificable y demostrable, sobre todas las formas de saberes, creencias e ideas que por su propia naturaleza, les era imposible manifestar su demostración, repetitividad y cuantificación. Asimismo, se acordó que todo saber (popular, tradicional, ancestral) que pretenda volverse un conocimiento, mismos que sería presentado en el mercado de las ideas, solamente lograría su propósito a partir del cumplimiento del mayor número de los anteriores parámetros (la demostración, la cuantificación, la repetitividad y la explicación); solo así, se podía integrar como parte de alguna de las nacientes disciplinas de la época (física, geología, historia natural, arquitectura, matemáticas, medicina, política, administración, derecho, economía, entre otras), mismas que serían teórica y metodológicamente enseñadas al interior de las escuelas, las academias, facultades, las universidades y los claustros. Los cuales, ahora eran controlados y administrados por los académicos, es decir, los nuevos intelectuales orgánicos que vinieron a suplementar el curul que habían dejado vacante los clérigos y demás representantes de las asociaciones religiosas; comentario en el que seguramente estarían de acuerdo Althusser, Foucault, Gramsci, Marx y Weber.

Algunas de las implicaciones del contexto anteriormente descrito, integran lo que ahora se conoce como el paradigma simplificador, caracterizado por los pilares deterministas newtoniano y disyuntivo descartiano. Asimismo, al imponer sus propios cánones en el seno de las creencias, los saberes y los conocimientos, provocó la presencia de escenarios emergentes, propios de bifurcaciones sucesivas y no-lineales, como son:

La negación de recurrir teórica y metodológicamente a la epistemología, por ser parte de la filosofía, la cual a su vez se asoció con la formación clerical y dogmática a partir de la metafísica.

Tras el divorcio de la filosofía y la epistemología del campo del “mercado de las ideas” (que eran predominantemente demostrables, repetibles y matematizables), se impuso un eje jerárquico y asimétrico entre las disciplinas, las cuales serían ubicadas a partir del grado de matematización y cuantificación que se requiere para el análisis de sus propios fenómenos de estudio. Principio que recuperó Comenio al establecer el orden de los currículos y los aprendizajes escolares y profesionalizantes que llegan hasta nuestros días.

Considerando el predominio del intelecto y el objetivismo que debe caracterizar al sujeto investigador, el tema de las implicaciones éticas por el uso de los conocimientos científicos y las condiciones en las que fueron empleados, pueden no ser objeto de debate y cuestionamiento.

Oportunamente se identificó y recuperó por parte de Aristóteles, Descartes, García Morente, Koyre, Kuhn, Platón y muchos otros, que el conocimiento (o entes dormitantes acumulativos) podrían presentar detalles o errores que no eran del todo comprensibles por el espíritu (o el intelecto humano), y por ende se requería de otros conocimientos teóricos, descubrimientos y demás avances tecnológicos que vinieran a impugnar y subrayar esos errores y demás detalles no resueltos en el marco de los paradigmas científicos, por ende, todo estudio del conocimiento se autoorganiza a partir de lo que ahora se conoce como las revoluciones paradigmáticas y científicas. Las cuales siempre reconocerán dos fundamentos –aún vigentes-: Primero, la ciencia en general no se caracteriza por el olvido de todos los saberes, los conocimientos y demás paradigmas previamente derrocados, antes al contrario, a partir de esos mismos conocimientos y paradigmas erróneos, anquilosados y decimonónicos, se debe continuar con otras indagaciones e investigaciones en el mismo u otros campos disciplinares. Segundo, todo desarrollo científico supeditado a las revoluciones paradigmáticas se reconoce como parte de un fenómeno no-lineal, que puede tener largos periodos de desarrollo teórico, científico-

tecnológico y tecno-científico continuo, pero también largos periodos de discontinuidad en el desarrollo, así como retrocesos científico-tecnológicos y tecnocientíficos, que pueden emerger en cualquier momento, contexto y condición.

La férrea búsqueda del conocimiento desde las ópticas de las corrientes del positivismo, el objetivismo, el cientificismo, el racionalismo y muchas más, a medida que iban radicalizando sus propios requerimientos, terminaron inevitablemente cayendo en posturas dogmáticas. De ahí que la ciencia en general debe autocriticarse de manera continua, a fin de identificar los dogmatismos que se han heredado. Y a pesar de eso, sería una tontería negar los aportes, logros y demás herencias del paradigma simplificador y la estructura de la formación curricular en la educación formal que se ha heredado desde Comenio.

Con la creación del mercado de las ideas (ahora también conocido como congresos, seminarios, coloquios, mesas redondas y plenarias), en donde se suponía que todas las personas podían exponer sus aportes, hallazgos y demás saberes. La realidad fue que no cualquiera sería invitado y mucho menos escuchado y debatido, pues en un inicio la o el expositor requiere del aval de la educación formal y contar por lo menos con una representación institucional. E incluso hasta en ocasiones se toman en cuenta otras variables, como son: sus nombres, sus apellidos, la edad, la vestimenta y hasta el color de la piel, siendo factores que consciente o inconscientemente revolotean durante la exposición del producto reflexivo al interior de este mercado. Detalle que valió un comentario cómico en la obra de *El Principito*, cuando un astrónomo turco con un atuendo extraño ofreció su conferencia.

Hasta este punto del presente capítulo, se ha enfatizado en la información filosófica y científica que está sostenida en la opinión de los eruditos, los intelectuales y demás científicos mediante un ejercicio teórico reflexivo supeditado a la arqueología y la ecología de saberes. Más no se ha referido a detalle sobre los conocimientos tradicionales, los saberes y las creencias populares, los cuales en conjunto también forman parte de la información (sea verídica o falsa) que inevitablemente circula, lo mismo que distintos discursos retóricos, y que están presentes y son vigentes en la actualidad.

En atención a este “supuesto descuido”, puesto que no formaba parte del objetivo central de este documento, pero al ser pensado y construido desde la óptica de la complejidad debe atender aunque sea parcialmente ese detalle. Por tanto, se debe reconocer que las actuales teorías de la complejidad, buscan establecer puentes teóricos y categóricos comunicantes entre las disciplinas que históricamente han estado parcializadas y segmentadas (como una herencia del paradigma simplificador y del currículo de Comenio, como ya se mencionó) mediante la propuesta y construcción de isomorfismos categóricos supeditados tanto al principio de complementariedad como a las herramientas teóricas para los análisis de contenidos, como son: el anarquismo epistémico, la arqueología de saberes, la ecología de saberes, los diálogos-debates, los diálogos de saberes, los marcos epistémicos y diálogos epistémicos comunes, entre otros.<sup>58</sup> Asimismo, se recupera las metodologías interdisciplinaria, transdisciplinaria y relacional, que a su vez se apoyarán de los enfoques de las metodologías “tradicionales” (sea cualitativa, cuantitativa y/o mixta); enfatizando que no todo tipo de conocimiento es compatible o encuentra una resonancia en otras disciplinas y fuera de las áreas de investigación de la que fue originalmente pensada. A saber que el acoger la óptica de las teorías de la complejidad no es un sinónimo de relativismo epistémico y de conglomerados de discursos retóricos.

No obstante, el ejercicio teórico y reflexivo que acarrea una investigación desde la óptica de alguna o varias de las teorías de la complejidad, podría generar nuevos senderos, recuperar viejos paradigmas y modelos decimonónicos que previamente fueron desechados en el seno de la disciplina en las que tuvieron un origen, y dar nuevas perspectivas en otras disciplinas en las que no fueron pensadas. Es decir: Se abre la puerta a plantear nuevas preguntas a viejos problemas disciplinares desde ópticas disciplinares ajenas a la formación. De ahí la necesidad del recurrente ejercicio de formación

58 Para una mayor exposición y detalle de todas las herramientas de análisis de contenidos mencionadas, se sugiere revisar Rivera Pérez (2021) que está citado en la referencia. El documento está disponible en la Internet para su libre descarga.

predominantemente autodidacta de los investigadores que deseen seguir este sendero, y su búsqueda incansable por volverse políglotas científicos.

Y será precisamente a partir de ese poliglotesmo científico aunado a las herramientas de análisis de contenidos y las metodologías inter, transdisciplinaria y/o relacional, que se podrá volver a poner a debate la pertinencia de los saberes tradicionales y creencias populares, a fin de que no solamente se reivindicuen frente al conocimiento, sino que enriquezca la herencia científica de la humanidad. Pues quién puede olvidar que una leyenda canadiense sentó las bases para la explicación de la física cuántica, o un mito permitió la exposición del código binario de las computadoras, como lo sugirió Lévi-Strauss; o la pertinencia de la teoría general de sistemas que es compartida tanto por las ciencias predominantemente cuantificables y las ciencias sociales; o la serie de avances médicos que han recuperado experiencias de los saberes tradicionales y de la tradición oral; o la intromisión de la ley de la entropía y la neguentropía en los procesos sociales por la lucha de recursos escasos; o la presentación de modelos físicos, químicos y biológicos que han sido recuperados para explicar fenómenos propios de la sociología, la antropología y la administración, respectivamente; o la asociación del fenómeno de avalanchas de nieve con los movimientos de masas sociales, como lo sugirió Rivera (2022). Siendo oportunos y claros ejemplos de algunos ejercicios teóricos y reflexivos que están más allá del relativismo epistémico y de los discursos retóricos contemporáneos.

Un oportuno comentario para el cierre de este apartado, el cual podría resumir la postura que buscan resaltar los estudiosos de las teorías de la complejidad, es la opinión de Kant, cito:

*Pensar por sí mismo sigue siendo lo mejor que define a la Ilustración. Además no hay que confundir a ésta con una simple acumulación de conocimientos. El ilustrado no tiene por qué ser necesariamente un erudito, sino alguien que sepa utilizar convenientemente sus recursos intelectuales y se interrogue a sí mismo por las razones que le hacen asumir una determinada pauta de conducta, preguntándose tan sólo si dicha regla podría ser asumida por cualquier otro como un principio de actuación universal. (2019, pp. 13-14)*

## **5.0 Los eruditos e intelectuales y su relación con la información**

Los intelectuales o ilustrados serán aquellos individuos (mujeres y hombres) que han decidido acoger la “moneda de la Ilustración” es decir, pensar por sí mismos, sea cuestionando, preguntando e informándose sobre uno o varios temas que han captado su interés, pero también deben hacerse responsables de la opinión que formularán. A diferencia del erudito, que debe ser considerado como aquel individuo que conoce y maneja mucha información, apela al discurso retórico para nombrar autores y puede que recite frases, conceptos y párrafos previamente aprendidos de obras específicas e indagaciones provenientes de otros investigadores, pero es incapaz de establecer correlaciones teóricas y metodológicas, formular isomorfismos o generar y sugerir nuevos aportes a partir de los saberes y demás conocimientos que supuestamente maneja y del que se presume como experto. De hecho Descartes en su obra del *Discurso del método*, previene sobre su existencia:

*Son como la hiedra, que no puede subir más que los árboles en que se enreda y muchas veces descendiendo, después de haber llegado hasta la copa; pues me parece que también los que siguen una doctrina ajena descenden, es decir, se tornan en cierto modo menos sabios que si se abstuvieran de estudiar; los tales, no contentos con saber todo lo que su autor explica inteligiblemente, quieren además, encontrar en él la solución de varias dificultades, de las cuales no habla y de las cuales nunca pensó. (p. 79).*

El intelectual a diferencia del erudito podría establecer correlaciones epistémicas entre los autores, las teorías y los paradigmas, quizá se interesaría en transgredir su cerco disciplinar, pero evitando caer en el relativismo epistémico. Sin embargo, ambos (el intelectual y el erudito) podrían participar del mercado de las ideas y de la vida académica (propia de la formación del capital humano a todos los niveles) e investigativa.

En teoría y supuestamente, la figura del intelectual se asociaría con aquel actor social que ostenta amplios capitales sociales y políticos, los cuales le protegen y salvaguardan, y por ende se encuentra en una postura más cómoda para denunciar los abusos del poder, las injusticias sociales y demás condiciones de discriminación que son perpetuadas por las autoridades, las instituciones y demás representantes del Estado. Aclarando que tanto la población en general, como los sectores más marginados y populares, son sumamente conscientes de las muchas formas de abusos (expresada en violencia lineal, violencia no-lineal, violencia simbólica, expresiones panópticas, propias de la hermenéutica del sí y hasta en ocasiones se pueden identificar formas de represión supeditadas al biopoder) que se sufren a razón de su relación asimétrica y la incapacidad popular de poder participar de los dividendos de la administración y del ejercicio del poder.

Sin embargo, muchos de los miembros de los diferentes círculos académicos, intelectuales y demás participantes del mercado de las ideas, están asociados a la categoría de intelectuales orgánicos, a razón de estar intrínsecamente vinculados y supeditados a los designios de las fuerzas del Estado y del poder que este administra mediante sus instituciones, a cambio de mantener puestos administrativos, controlar las arenas de concursos de oposición, determinar las condiciones para la contratación de capital humano y otras pequeñas formas de administración del poder al interior de la institución en donde laboran, como lo sugiere Adorno, Foucault, Gramsci, Marcuse, Marx y Touraine.

Entonces ¿Cuál es la función que cumple la presencia del intelectual en relación dialógica con la población en general? Los intelectuales en general, a partir de la locución de sus comentarios y opiniones, sean de manera oral (retórica) y escrita (retórica y/o argumentada), expresan parte de los reclamos, las opiniones y las tendencias del sentir de una parte de la mayoría numérica de la población, lo que podría ser considerado como uno más de los catalizadores culturales –en términos de Rivera (2022)- a los que se recurren, a fin de evitar situaciones caóticas, la emergencia de procesos de inestabilidad social y las movilizaciones masivas, que podrían deformar en movimientos sociales y organizaciones civiles que impugnen o detenten el poder. Considerando que muchos de los intelectuales, podrían participar de una vida académica universitaria e investigativa, situación que los podría incluir en la categoría de intelectuales orgánicos, es decir, al servicio del Estado a pesar de que sus opiniones difieren parcial o totalmente con el primero.

El Estado por su parte, se vale de sus instituciones (aparatos judiciales y disciplinarios, escuelas, hospitales psiquiátricos, cárceles, acuerdos con las asociaciones religiosas y con los dueños de los medios masivos de comunicación) a fin de que los eruditos, líderes de opinión, clérigos, influencers y otros personajes de la farándula, formulen y repitan de manera recurrente una gama de opiniones y comentarios retóricos, que en el fondo buscarán expresar y establecer un consenso de opinión a favor de cambio en las medidas políticas, económicas y sociales, tales como: la pérdida de ciertos derechos y privilegios sociales, el incremento de impuestos, aceptar acuerdos desventajosos para la mayoría numérica de la población, un incremento en el número de privilegios a los empresarios y demás miembros de la sociedad civil –en términos de Marx-; y de ser necesario el uso de la violencia como un supuesto último recurso que el mismo Estado se vio obligado a acceder. Aunque la realidad y la historia podrían dictar que fue la primera medida que se acogió previa al diálogo para la resolución del conflicto social.

¡Eh ahí el punto neurálgico en donde confluyen las figuras del erudito, el intelectual, otros voceros retóricos, el Estado y el flujo de la información ↔ mensaje! Pues se supondría que el tener cada vez más acceso a la información y los mensajes que le contienen, provocaría que la población en general (que incluye a todos los actores y sectores sociales que se han mencionado) podrían manifestar una opinión cada vez más reflexiva, fundamentada y crítica sobre distintos temas de debate en la agenda política, económica y social. Sin embargo, la existencia de información y su expresión en el mensaje, no garantiza que sea verídica, confiable y oportuna –como ya se había mencionado-. Asimismo, los medios masivos de comunicación y los intelectuales orgánicos (que incluyen a varios académicos, eruditos, líderes de opinión, clérigos y otros actores más) quienes mediante la repetición de discursos

retóricos y de fácil aprehensión, apelan a la <<inmadurez intelectual>> de toda su audiencia, no solo para hacerse de adeptos y seguidores, sino también para establecer un consenso popular de aprobación que valide la creencia y opinión que en ese preciso momento esté de circulando en forma de mensaje.

Cabe mencionar que la inmadurez intelectual, se caracteriza en que un individuo cede libremente su capacidad de reflexión, crítica y opinión a otro actor o actores –en este caso intelectuales orgánicos-, a cambio de gozar de la comodidad de no hacerse responsable por las consecuencias de las opiniones y los actos que surjan como resultado de las primeras, a pesar de que el individuo que ha cedido su voluntad esté implicado (sea por participación o por omisión) en un acto injusto o ilegal; siendo que la justificante que encontrará será el plantearse ontológica y públicamente la siguiente pregunta: ¿Cómo se va a equivocar el líder de opinión que transmite su mensaje por un medio masivo de comunicación, si es que piensa igual que el consumidor? Premisa que devela una encubierta postura del infantilismo intelectual, así como la recuperación de las falacias *ad verecundiam* y *ad populum*.

A manera de reflexión que permita cerrar este apartado, sugiero que también existe la posibilidad de que el empleo del lenguaje técnico y especializado que generalmente se utiliza en los discursos académicos, expositivos y científicos, pero que son ajenos a la autocrítica o a la atención de las impugnaciones que surjan sin importar su origen; podrían provocar que el discurso científico se convierta en una exposición dogmática disfrazada en la búsqueda por la verdad y la explicación de una pseudo-realidad. Situación que podría alejar a la figura de los intelectuales, los científicos y demás académicos, a pesar de su conocimiento y experiencias personales, de poder comprender, explicar y analizar la realidad social en la que ellos mismos están inmersos, de la cual participan y transforman frecuentemente.

## **6.0 Sobre los riesgos, y la policrisis por el acceso ilimitado de la información**

La palabra <<riesgo>> procede del latín *risico* o *rischio* que se podría traducir como “lo que depare la providencia”, entendiéndolo con ello, que todas las decisiones que se tomen, las acciones y actividades que se realicen e incluso la seguridad e integridad grupal (colectiva), familiar y personal está en juego con un indiscutible e incierto resultado como consecuencia. Enfatizando que la noción de riesgo es un constructo social, lo mismo que la noción de nación, género, espacio (público, privado, domesticado), tiempo, crisis, entre otros. Además, una situación de riesgo –la cual atañe solamente a las formas de organización humanas y a todos los sistemas que se ven afectados directamente por las anteriores-, podría ser el preámbulo de una crisis; y ésta podría ser el escenario que provoque varias situaciones de riesgo al interior de los sistemas, instituciones y demás formas de organizaciones humanas.

Cuando uno o varios sistemas ingresan a una fase de <<crisis>>, se da por entendido que los procesos de autoorganización que acontecen de manera interna a los sistemas y de forma recurrente, no fueron suficientes frente a las inciertas, emergentes y caóticas situaciones que ahora imponen el nuevo contexto y el medio ambiente. Por ende, los subsistemas, los sistemas y los sistemas complejos se ven obligados a reestructurarse internamente, generalmente terminan por cambiar gran parte o todos sus elementos y subsistemas que le componen, así como agregando nuevos (mediante enlaces de nodo) y eliminando otros que podrían ya ser funcionales, oportunos y operativos frente a las nuevas situaciones; y aun así, no existe ninguna garantía de una continuidad y mucho menos trascendencia del sistema en crisis, lo que también es extensivo a los sistemas complejos. En otras palabras: Se alude a una suerte de derrocamiento de todo el sistema (o sistema complejo) anteriormente conocido, a fin de construir algo nuevo, sin tener la certidumbre de que sea la ruta correcta.

Considerando lo anterior, en *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad* de Morin-Delgado nunca dudan en exponer que en el ámbito glo-cal se hacen presentes una serie de crisis, tales como: las económicas (que por lo regular atañen a los países en vías de desarrollo), sociales, alimentarias, salubridad (o médica), políticas, educativas, ambientales, religiosas, ideológicas y muchas

más.<sup>59</sup> Las cuales, más allá de verlas y atenderlas de manera aislada, segmentada y parcelaria, se deben comprender como un entramado correlacionado en el que acontecen emergencias, bifurcaciones continuas y situaciones caóticas, donde la más mínima modificación en alguna de las condiciones y contextos de alguna de estas crisis en lo individual, terminará por afectar y mutar el contexto y las condición de otras crisis, por ende, no se puede hablar de varias crisis o un cúmulo de crisis, sino de la existencia de una policrisis que atañe diferentes aristas y contextos.

El fenómeno por el acceso ilimitado de información que ha sido una de las características de este primer cuarto del milenio, se debe en gran parte a los desarrollos tecnológicos y tecnocientíficos que se han expresado particularmente en los medios masivos de comunicación (periódico, radio, televisión, celular e Internet –la cual incluye a las redes sociales-). Los cuales a su vez, han sido oportunamente recuperados por los altos estratos de la sociedad civil y la burguesía – ambos en términos de Marx- en contubernio con el Estado y sus instituciones, a fin de que la información ↔ mensaje que se desean transmitir sea la más oportuna a los intereses de la mayoría política, que no es un sinónimo de la mayoría numérica. En ese sentido, los grupos de los intelectuales orgánicos (entre los que se puede incluir a algunos de los académicos y formadores de formadores), líderes de opinión, clérigos e influencers, se valen de discursos retóricos, repetitivos, de fácil comprensión y retención, a fin de generar un consenso de opinión y validez social que está altamente supeditada a la falacias *ad verecundiam*, *ad populum* y al fenómeno del infantilismo intelectual.<sup>60</sup>

Donde el riesgo por el acceso ilimitado a la información, no está en discriminar la información verídica y corroborada de la falsa y ocurrente (propia de las bromas, de la charlatanería y de los argumentos retóricos). Más bien está, en que los actores sociales o consumidores recuperan, repiten y defienden cual ideología o de manera dogmática gran parte de la información que ha sido fácil y rápidamente obtenida, más nunca revisada y crítica; lo que se traduce en otra forma de expresión del infantilismo intelectual. Es más, ¿Cuántas veces la práctica docente ha sido impugnada en sesiones de clases en respuesta a una rápida búsqueda de información en la Internet que realizó algún estudiante? Pues no se debe olvidar que: ninguna acción es ajena a una intencionalidad.

La situación de riesgo por el acceso ilimitado de información por consumidores que se consideran, se asocian o se identifican con alguna forma de expresión del infantilismo intelectual, ha autoorganizado y fomentado a los fenómenos de la babelización del conocimiento y el neoscurantismo contemporáneo. El primero se caracteriza no solo por enfatizar la parcelarización y segmentación de las disciplinas, sino que también actualmente, abrió la posibilidad de que varios intelectuales orgánicos, académicos, investigadores y estudiantes de todos los niveles apelen al principio del relativismo epistémico supeditado en un fácil acceso de la información proveniente de la Internet y recientemente del Chat GTP, provocando que varios de los aportes que se presentan en los distintos escenarios y arenas del mercado de las ideas puedan estar soportando ideas propias de los discursos retóricos, relativistas y poco fundamentados teórica y argumentativamente.

En lo que respecta al fenómeno neoscurantismo, también se vale del relativismo epistémico, los discursos retóricos y el infantilismo intelectual, a fin de apoyar y sostener argumentos acientíficos, pero que han sido pronunciados por autoridades académicas, educativas e investigadores. Donde nuevamente, la información se toma de manera literal cual dogma o postura ideológica que se debe defender.

59 Entre las que se puede incluir la mal llamada <<crisis de la ciencia>>, de la cual se han dado algunos breves esbozos sin mencionarla directamente, pero para más detalles se puede consultar concretamente Rivera Pérez (2022).

60 No se debe olvidar que este fenómeno se caracteriza porque las personas ceden voluntariamente su capacidad de reflexión, crítica y especulación a otras personas u organizaciones, a cambio de no hacerse responsables por los efectos y las consecuencias de las decisiones que se han tomado.

Finalmente la confluencia entre el neoscurantismo, la babelización del conocimiento, las distintas expresiones del infantilismo intelectual, son los elementos base para la creciente crisis por el acceso ilimitado de la información; la cual se suma a la policrisis contemporánea ya existente.

Algunas de las medidas que toda y todo docentes y formadores de capital humano a todos los niveles de la educación formal podrían acoger con la intención de ir atendiendo la crisis por el acceso a la información que se vive en la actualidad, podrían ser las que se dictan a continuación; las cuales se complementarán oportunamente de la experiencia frente a grupos, la práctica didáctica y los ejercicios de preparación de cursos que es el día a día de nuestro trabajo docente. Sugiero estas alternativas, mismas que se suman a las que cada profesionista de la educación pueda implementar frente a su contexto:

1. Hacer uso recurrente del ejercicio de la mayéutica, planteando preguntas abiertas y constantes sobre diversos ejes del curso, problemáticas de actualidad, premisas sobre temáticas en general, pero también sobre la historia nacional e internacional. Obviamente, se debe limitar al máximo el uso del celular (móvil) o algún otro dispositivo que tenga acceso a las redes de la Internet.
2. Fomentar las visitas, la asistencia y de ser posible el consumo en librerías, bibliotecas y centros para consulta y resguardo documental. Si es posible, compartir sus experiencias en cafés o algún otro espacio en donde se pueda tener la comodidad de una comunicación continua y directa, aplica al aula de clases.
3. Promover el desarrollo de mesas debates, la formulación de diálogos-debates, así como el uso de otras herramientas de análisis de contenidos en los trabajos escritos (ensayos) que se pueden solicitar. Se infiere que el adecuado uso de esta acción, limita los alcances que tiene el Chat GTP y otros medios de Inteligencia Artificial (IA), las cuales hasta este momento no han logrado superar la creatividad humana.
4. Recuperar e implementar una o varias de las herramientas de análisis de contenidos como requisito en las disertaciones teóricas que solicitan en los marcos teóricos de los productos terminales, tales como tesis y ensayos de grado a todos los niveles.
5. Generar acciones y actividades que fomenten la práctica autodidacta, la cual se verá acompañada de disertaciones y debates entre equipos impares de investigación, tal como lo sugiere la interdisciplina. La cual será el preámbulo al acceso de la metodología transdisciplinaria.
6. Cuando las evaluaciones contengan exposición de temas concretos de investigación, se sugiere hacer sesiones de seminarios en donde se mostrarán los avances y el desarrollo de los mismos, en este ejercicio se pueden invitar a otros colegas profesores e investigadores, a fin de que todos los participantes se enriquezcan de las opiniones y experiencias de otros.
7. Fomentar el gusto por la pregunta problema, por acceder y conocer las metodologías para la investigación, así como el deseo de generar investigación.
8. Incitar a los estudiantes a que publiquen sus trabajos terminales de cursos, sea en revistas escolares, universitarias, nacionales e internacionales. Incluso, de ser posible que el mismo docente colabore directamente en la corrección y presentación del manuscrito en una revista. No olvidemos que ¡Se predica con el ejemplo!
9. Fomentar entre los estudiantes el libre pensamiento, propio de una madurez intelectual, pero con la reserva de que se debe volver responsable de las acciones que conllevan sus decisiones.
10. Dedicar sesiones y hacer comentarios recurrentes en contra del plagio, como un fenómeno de desamor a los lectores y falta de honestidad académica e investigativa.

Finalmente se debe enfatizar en tres puntos centrales: a) La experiencia docente que tiene cada uno de las y los interesados en aplicar los puntos anteriores, enriquecen a los mismos; b) Se sugiere eliminar en lo más posible el uso de medios electrónicos que tengan acceso a la Internet, por lo menos en lo que se hacen las disertaciones y ejercicios de la mayéutica, de ser posible esa experiencia hacerla extensiva en la elaboración de marcos y reflexiones teóricas que recuperen una o más herramientas de análisis de contenidos; y c) Y quizá lo más importante: todos los seres humanos estamos en posibilidades de equivocarnos, y más aún en contextos en donde reina la incertidumbre, la emergencia y no-linealidad de una realidad que se manifiesta en múltiples planos y niveles, por ende, lo único que nos queda es ¡Predicar con el buen ejemplo!.

## Conclusión

El fenómeno por el acceso ilimitado de información que ha sido una de las características de este primer cuarto del milenio, encontró sus orígenes en el periodo de la Ilustración, seguido por la implementación de la imprenta, y posteriormente se abrió la puerta a la guerra de información. Esta sentó las bases y, demostró que la información - mensaje podía ser considerada como un recurso escaso que estaba en constante disputa por otros sistemas complejos y termodinámicamente disipativos, al grado de que popularmente se sostiene: *“quien tiene la información, tiene el poder”*.

Sin embargo, al existir una apertura y acceso ilimitado que permite el consumo de información de todo tipo, sea verídica, falsa e inventada mediante los medios masivos de comunicación; la situación ha llevado a la población en general (potenciales consumidores) a lo que este capítulo denominó: tanto el riesgo, como la crisis por el acceso ilimitado de la información. Ambos fenómenos, actualmente han autoorganizado y modernizado algunas de las viejas prácticas de dominación que ya administraba el Estado, sus instituciones y la sociedad civil privilegiada mediante la explotación del infantilismo intelectual. Éste a su vez, ha enfatizado en reducir la distancia entre la investigación que busca acrecentar la herencia de la humanidad (la ciencia) y aquellas prácticas relativistas y retóricas que caracterizan a los fenómenos del neooscurantismo y la babelización del conocimiento.

Frente a este escenario, es más que necesaria la práctica del educador y la promoción de la práctica autodidacta, la investigación en equipos interdisciplinarios o la metodología transdisciplinaria, así como el acoger de manera seria las posturas de las teorías de la complejidad, sin descuidar los enfoques de las metodologías “tradicionales”, los paradigmas y demás propuestas teóricas que se han heredado desde el paradigma simplificador.

## Referencias bibliográficas

- Adams, R. (2007). *La red de expansión humana*. CIESAS-UAM-UIA. Adorno, T. W. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Akal / Básica de Bolsillo.
- Alexandre, J. C. (2019). *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*. Siglo XXI. Aristóteles. (2015). *Metafísica*. Editores Mexicanos Unidos.
- Byrne, D. (2005). *Complexity Theory and the social sciences. An introduction*. Routledge. Castells, M. (2019). *Comunicación y poder*. Siglo XXI.
- Childe, G. C. (1980). *Los orígenes de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Dart, R y Craig, D. (1962) *Aventuras con el eslabón perdido*. Fondo de Cultura Económica. De Saint-Exupéry, A. (1994). *El Principito*. Editores Mexicanos Unidos.
- Descartes, R. (2010). *Discurso del método*. Grupo Editorial Tomo Foucault, M. (2017). *Arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Piqueta.
- García Morente, M. (2018). *Lecciones preliminares de filosofía*. Porrúa.

- García, R. (2013). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Guiraud, P. (2011). *La semiología*. Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2019). *Antonio Gramsci. Antología. Selección, traducción y notas*. Siglo XXI. Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Grijalbo.
- Hours, F. (2014). *Las civilizaciones del paleolítico*. Fondo de Cultura Económica. Kant, I. (2019). *¿Qué es la Ilustración?*. Alianza Editorial.
- Kant, I. (2016). *Crítica de la razón práctica*. Porrúa.
- Leach, E. (1985). *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*. Siglo XXI. Lévi-Strauss, C. (2014). *Todos somos caníbales*. Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (1996). *Tristes trópicos*. Paidós.
- Libicki, M. C. (1995). *¿Qué es la guerra de la información?*. Universidad de Defensa Nacional. Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Planeta.
- Marx, K. (2021). *Introducción a la crítica de la economía política*. Siglo XXI. Marx, K. (2021). *Contribución a la crítica de la economía política*. Siglo XXI.
- Marx, K. (2006). *Feuerbach, oposición entre las concepciones materialista e idealista*. Fundación Federico Engels. Morin, E. (2002). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- Pérez Tamayo, R. (2016). *¿Existe el método científico?*. Fondo de Cultura Económica. Platón. (1973). *Cratilo*. Porrúa.
- Platón. (1973). *Gorgias*. Porrúa.
- Ponce de León, A. (2015). *Arqueología primitiva presapiens. Acercarse a la mente de nuestros ancestros. Una aproximación histórica al caso Oldwan*. Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.
- RAE. (2023). *Comunicación*. <https://dle.rae.es/comunicaci%C3%B3n> RAE. (2023). *Ruido*. <https://dle.rae.es/ruido?m=form>
- Rivera Pérez, R. (2022) *Modelo catalizador no-lineal sobre conflictos sociales de escalada*. 593 Digital Publisher-Escuela Militar de Ingeniería.
- Rivera Pérez, R. (2021). Una propuesta más para el reencuentro disciplinar: Diálogos epistémicos comunes. En M. V., Nava Avilés, A., Medina Rivilla y E., Bocciolesi, (Coords). *Enfoques y construcciones de la investigación educativa en estudios de Posgrado*. Escuela Normal Superior.
- Rivera Pérez, R. y Andrade Salazar, J. A. Coords. (2019) *Reflexiones sobre investigación integrativa. Una perspectiva inter y transdisciplinar*. CLACSO-MMREM-KAVILIEANDO.
- Spradley J. P. and McCurdy D. W. (1974). *Conformity and conflict. Reading in cultural anthropology*. Little, Brown and Company.
- Steward, J. (1963). *Theory of culture change*. University of Illinois Press. Touraine, A. (2006). *Crítica a la modernidad*. Fondo de Cultura Económica. Weber, M. (2019). *Sociología del poder*. Alianza Editorial.
- Weber, M. (2015). *El político y el científico*. Grupo Editorial Éxodo.
- Weber, M. (2006). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Grupo Editorial Éxodo. Wright Mills, C. (2009). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

# Explorando la convergencia entre el pensamiento humano y la inteligencia artificial

## Exploring the convergence between human thought and artificial intelligence

Jose Ángel Soliz Gemio

### Resumen

La relación entre la inteligencia artificial (IA) y el pensamiento humano es un tema fascinante y en constante evolución en la investigación científica y tecnológica. Este artículo explora la concurrencia del pensamiento humano y la inteligencia artificial (IA), analizando cómo la IA se ha inspirado en procesos cognitivos humanos y cómo está influenciando y siendo influenciada por nuestro entendimiento del pensamiento humano. Se plantea una contrastación entre los dos fenómenos y se proyectan implicaciones éticas y filosóficas de esta convergencia.

### Palabras clave

Pensamiento, inteligencia artificial, lógica del pensamiento, translógica, **transdisciplina**.

### Introducción

El pensamiento humano fue abordado, a través del tiempo, desde diversos puntos de vista y diversas disciplinas como, la Filosofía, la Lógica, la Epistemología, la Semiótica e incluso la Metafísica, que hicieron un abordaje del fenómeno del pensamiento en el contexto de la vida mental y del conocimiento humano. Así también, las ciencias naturales y sociales se han ocupado de definir, estudiar y dar cuenta de los fenómenos mentales, en general, y de pensamiento, en particular; entre ellas, la Psicología, la Psicolingüística Genética y Cognitiva, las Neurociencias Cognitivas además de diversas ramas de las Ciencias de la Computación y de la Cibernética, como la Teoría de las Redes Neuronales que proyectaron a partir de los algoritmos y el big data la emergencia y consolidación de lo que hoy es la Inteligencia Artificial (IA)

El pensamiento humano ha servido para inspirar el desarrollo de la inteligencia artificial desde sus primeros días. Los algoritmos de aprendizaje automático se basan en gran medida en la idea de que una máquina puede aprender de datos, una noción que se asemeja al proceso de adquisición de conocimiento humano. Las redes neuronales artificiales se modelan a partir de la estructura y función de las neuronas en el cerebro humano, lo que sugiere que la IA imita -al menos en cierto grado- la organización de la inteligencia humana.

Si bien la IA ha demostrado ser experta en automatizar tareas cognitivas y puede mejorar la productividad y facilitar la toma de decisiones, las interrogantes están orientadas a dilucidar la relación entre la IA y la ampliación de las capacidades cognitivas humanas abriendo preocupaciones sobre la pérdida de habilidades cognitivas en los seres humanos.

### Summary

The connection between artificial intelligence (AI) and human thinking is a fascinating and constantly evolving topic in scientific and technological research. This article explores the concurrence of human thought and artificial intelligence (AI), analyzing how AI has been inspired by human cognitive processes and how it is influencing and being influenced by our understanding of human thought. A contrast between the two phenomena is proposed and ethical and philosophical implications of this convergence are projected.

### Keywords

Thought, artificial intelligence, logic of thought, translogic, transdiscipline.

En esa dinámica, procuramos en este escrito examinar la relación entre el pensamiento humano y la inteligencia artificial desde la perspectiva de la complejidad, explorando cómo la IA se ha inspirado en la mente humana y cómo el pensamiento humano se ve influenciado y desafiado por las capacidades que ella desarrolla; lo que nos lleva al planteamiento de una pregunta fundamental: ¿cuál es la convergencia de la relación entre el pensamiento humano y la inteligencia artificial?

Para ello, desplegamos ideas sostenidas en sus componentes epistémicos y que están socializadas desde distintas corrientes, hacemos una comparación para concluir con una fundamentación que acomoda el asunto en cuestión en el plano del Pensamiento Complejo.

Este artículo se apoya en el uso de la Inteligencia Artificial a partir del empleo de OpenAI ChatGPT -4 y Chat de Bing del buscador Microsoft Edge, complementado con las ideas que nos permiten plantear el pensamiento del autor.

## Desarrollo

Desde la perspectiva de la Psicología Científica, el pensamiento fue tratado como un proceso mental, aunque con la constitución de la Psicología como disciplina independiente a fines del siglo XIX, se hacen investigaciones experimentales sobre los procesos del pensamiento que cambian la perspectiva de su tratado ya que algunos estudiosos abordan el concepto de pensamiento como equivalente a inteligencia, pero con matices vinculados a cada disciplina y otros que marcan diferencias sustanciales entre ambas definiciones.

El pensamiento humano es un proceso multifacético que involucra diferentes niveles de análisis, desde el neurológico hasta el cultural. Según Gardner (1983), existen al menos ocho tipos de inteligencias humanas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Cada una de estas inteligencias se basa en distintas habilidades cognitivas y se desarrolla en función de las experiencias y el contexto de cada individuo. El pensamiento humano también es influido por factores emocionales, motivacionales y sociales que determinan sus fines y valores.

Los pensamientos son productos que elabora la mente, voluntariamente a partir de una orden racional, o involuntariamente a través de un estímulo externo. El pensamiento es una acción consistente en experimentar o elaborar ideas, imágenes y representaciones abstractas. También forman parte del pensamiento las asociaciones libres, la construcción de definiciones y conceptos, la recuperación de información almacenada en la memoria.

El pensamiento es acumulativo y se desarrolla a lo largo del tiempo, ya que funciona a partir de estrategias de pensamiento que se van añadiendo entre ellas. Estas estrategias tienen la forma de apuntar a resolver problemas. No solo sucede que el pensamiento se refleja en el lenguaje, también va configurando al propio lenguaje. Es su modo de conservación, pero también es uno de sus ámbitos de transformación.

Entonces, el pensamiento hace referencia a la *generación* de procesos lineales hasta conseguir resultados de acuerdo con un formato secuenciales (Jaramillo, N, et.al. 2016) y ello está vinculado a la inteligencia humana, imitada por la Inteligencia artificial; pero, a la vez, articula cognitivamente la capacidad del ser humano para comprender todo lo que nos rodea y las relaciones entre acciones, objetos o hechos observables mediante el análisis, la comparación, la abstracción y la imaginación.

La inteligencia artificial es un campo interdisciplinario que busca crear sistemas capaces de realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana. Según Russell y Norvig (2016), existen cuatro enfoques para definir la inteligencia artificial: pensar como humano, pensar racionalmente, actuar como humano y actuar racionalmente. Cada uno de estos enfoques implica distintos métodos y criterios para evaluar el rendimiento de los sistemas inteligentes. Algunas de las áreas de aplicación

de la inteligencia artificial son el procesamiento del lenguaje natural, la visión por computadora, el aprendizaje automático, los sistemas expertos, los agentes inteligentes y la robótica.

Como lo señalamos precedentemente, IA es un campo de la ciencia de la computación que se enfoca en la creación de sistemas informáticos o combinaciones de algoritmos que imitan la inteligencia humana para realizar tareas, que pueden mejorar conforme recopilen información. La IA abarca una gran variedad de subcampos, desde áreas de propósito general, aprendizaje y percepción, a otras más específicas como el reconocimiento de voz, el juego de ajedrez, la demostración de teoremas matemáticos, la escritura de poesía y el diagnóstico de enfermedades.

En cuanto a su desarrollo, se necesitan conocimientos, datos y máquinas. Algunos hitos clave para desarrollar IA se han conseguido entrenando a los ordenadores con grandes volúmenes de datos, como fotos de objetos y sonidos para que los sistemas puedan aprender a reconocerlos a partir de la generación de procesos desde el pensamiento.

El pensamiento en cambio es la capacidad de los seres humanos para *articular* y expresar ideas con claridad, perspectivas, pensamientos, expresar sentimientos para formar modelos mentales que podemos maniobrar, teniendo una gran capacidad de razonamiento abstracto y matemático, habilidad con el cuerpo, entender, motivar y ser solidarios y agradecidos con los otros.

Si bien el razonamiento es un proceso mental que nos permite llegar a conclusiones a partir de premisas y entendiendo que, tanto el pensamiento como la IA, utilizan el razonamiento para procesar información y tomar decisiones, consideramos que el pensamiento es un proceso mental que nos permite reflexionar sobre nuestras experiencias y conocimientos. La inteligencia humana es capaz de generar y *articular* nuevas ideas y soluciones creativas a problemas complejos gracias a su capacidad para pensar de manera abstracta y flexible, mientras que la IA sigue estrictamente un conjunto de instrucciones programadas y *generadas* por el pensamiento.

Para articular esta aseveración teórica, recurrimos a OpenAI al ChatGPT -4 para plantear, desde la perspectiva de educación superior, preguntas generadoras sobre la relación entre pensamiento humano e IA, habiendo obtenido respuestas en tres conversaciones que nos permitieron seleccionar 10 preguntas generadoras y sus respuestas sobre la temática que a continuación se presentan.

¿Qué características fundamentales diferencian al pensamiento humano del proceso de una inteligencia artificial?

**Respuesta:** El pensamiento humano se basa en experiencias, emociones, intuiciones y una conciencia subjetiva. Por el contrario, la IA opera mediante algoritmos, procesamiento de datos y patrones de aprendizaje, sin emociones, intuición o conciencia.

¿Cómo se compara el proceso de aprendizaje de una IA con el proceso cognitivo humano?

**Respuesta:** Mientras que las IAs aprenden a partir de enormes conjuntos de datos y optimizan patrones específicos mediante algoritmos matemáticos, los humanos aprenden a través de la experiencia, la interacción y el razonamiento contextual. El aprendizaje humano es más flexible y adaptativo, mientras que el aprendizaje de IA es más sistemático y orientado a datos.

¿En qué medida puede la IA emular el pensamiento creativo y crítico del ser humano?

**Respuesta:** Mientras que la IA puede replicar patrones y producir resultados que parecen creativos, su "creatividad" se basa en datos y algoritmos previos. No tiene la capacidad innata de pensar fuera de la caja o tener intuiciones originales como los humanos.

¿Puede una IA replicar completamente la creatividad y la intuición humana?

**Respuesta:** Aunque las IAs pueden generar contenido creativo y ofrecer soluciones novedosas basadas en patrones de datos, la creatividad y la intuición humanas provienen de experiencias vividas, emociones y contextos culturales, aspectos que las IAs aún no pueden replicar completamente.

¿Cómo puede influir la IA en la forma en que los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas?

**Respuesta:** La IA puede ofrecer simulaciones, escenarios y datos para fomentar el pensamiento crítico. Pero debe ser utilizado con cuidado para que los estudiantes no se vuelvan demasiado dependientes y pierdan su capacidad de pensar de forma independiente.

¿Qué papel juegan la ética y la moral en la programación y uso de la IA, en comparación con el pensamiento humano?

**Respuesta:** Mientras que los seres humanos toman decisiones basadas en valores, principios y experiencias personales, las IA actúan según los datos y algoritmos con los que fueron entrenadas. Incorporar ética en IA implica que los diseñadores y programadores deben inculcar ciertos principios en su desarrollo.

¿En qué medida puede la IA complementar y no suplantar al docente en el aula?

**Respuesta:** La IA puede servir como una herramienta para personalizar el aprendizaje, analizar el rendimiento de los estudiantes y ofrecer recursos adaptativos. Sin embargo, no puede reemplazar el elemento humano de empatía, relación, motivación y comprensión contextual que aportan los docentes.

¿Cómo afecta la IA a la conceptualización del conocimiento en el ámbito académico?

**Respuesta:** La IA puede cambiar cómo se almacena, se accede y se distribuye el conocimiento; sin embargo, la verdadera comprensión sigue siendo intrínsecamente humana y el papel de la IA debería ser complementario, no sustitutivo.

¿Cómo pueden los docentes de educación superior prepararse para una era dominada por la inteligencia artificial?

**Respuesta:** Los docentes pueden capacitarse en competencias digitales, entender las limitaciones y capacidades de la IA, adoptar un enfoque crítico hacia la tecnología y fomentar habilidades humanas esenciales en los estudiantes que la IA no puede replicar.

*La IA puede asumir roles administrativos, análisis de datos, correcciones automatizadas y ofrecer soporte en tareas repetitivas. Sin embargo, roles centrados en la interacción humana, mentoría, consejería y decisiones éticas difíciles no serán reemplazadas por completo.*

¿Cómo puede la educación superior preparar a los estudiantes para un mundo donde la IA es una herramienta omnipresente?

**Respuesta:** Fomentando habilidades como el pensamiento crítico, la adaptabilidad, la comprensión ética, la empatía y la capacidad de trabajar con y al lado de tecnologías avanzadas, mientras se mantiene un fuerte sentido de identidad y humanidad.

Para complementar lo articulado hasta este punto en este escrito, decidimos realizar un análisis para luego identificar las similitudes y diferencias entre el pensamiento humano y la inteligencia artificial, así como las implicaciones éticas, sociales y filosóficas de su interacción. Para ello, se comparan sus fortalezas y limitaciones y se discuten los desafíos y oportunidades que plantean para el futuro de la humanidad.

Esta vez recurriendo a Bing como copiloto con tecnología de IA para la web de Microsoft, pedimos a la IA un cuadro de contrastación entre el pensamiento humano e inteligencia artificial, las perspectivas y enfoques que la sostienen; delimitando nosotros los criterios que son de nuestro interés, habiéndose obtenido lo siguiente:

**Cuadro 1: Contrastación entre Pensamiento e Inteligencia Artificial**

CRITERIOS	Pensamiento Humano	Inteligencia Artificial	Perspectivas y Enfoques
Procesamiento de información	Procesamiento basado en neuronas	Procesamiento basado en algoritmos	Redes Neuronales Artificiales (ARN), Machine Learning, Algoritmos
Aprendizaje y Adaptación	Aprendizaje a lo largo de la vida.	Aprendizaje a partir de datos	Aprendizaje Profundo, Aprendizaje Supervisado/No Supervisado, RL
Creatividad e Innovación	Capacidad para crear e innovar	Generación de contenido por imitación	Redes Generativas Adversarias (GAN), Creatividad Algorítmica
Emoción y Empatía	Experiencia emocional y empatía.	Falta de emociones y empatía	IA Emocional, Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN) emocional
Toma de Decisiones	Decisiones basadas en la intuición	Decisiones basadas en datos	IA para la toma de decisiones, Algoritmos de optimización
Razonamiento Lógico	Razonamiento deductivo e inductivo	Razonamiento basado en reglas	Lógica Formal, Reglas y Sistemas Expertos
Biología Cognitiva	Influencia de la biología en el pensamiento.	Enfoque computacional	Simulaciones de Cerebro, Inteligencia Computacional
Interpretación de Datos	Comprender el contexto y significado	Análisis de datos brutos	PLN, Minería de Datos, Análisis de Sentimiento
Conciencia y Autoconciencia	Conciencia de uno mismo y del mundo	Falta de autoconciencia	Filosofía de la Conciencia, IA Consciente
Ética y Valores	Sistema moral y ético	Ausencia de ética propia	Ética de la IA, Responsabilidad de la IA

Este cuadro nos permite visualizar que el pensamiento humano y la inteligencia artificial son dos fenómenos complejos y fascinantes que tienen diferencias relevantes; sin embargo, ambos fenómenos pueden cooperar o confrontarse en función de sus objetivos y valores, sin olvidar que nosotros hicimos del mundo lo que es, y, por lo tanto, también podemos cambiarlo.

El reto para los investigadores y los ciudadanos es encontrar un equilibrio entre los beneficios y los riesgos de su interacción como nos dice Edgar Morin (1996), tratar a la vez de vincular y de distinguir, pero sin desunir.

“No decidimos las leyes de la física ni de la biología ni creamos las estrellas o galaxias. Pero sí el mundo en el que vivimos a diario. ...Y las historias no son malas en sí, pero si alguna genera problemas, podemos cambiarla. Es importante que sepamos que tenemos ese poder”. (Yuval Noah Harari. 2020)

Para concluir, creemos que la convergencia entre el pensamiento humano y la inteligencia artificial plantea desafíos y oportunidades para el futuro de la humanidad. Por un lado, la inteligencia artificial puede complementar y potenciar el pensamiento humano en ámbitos como la educación, la salud, la economía o la seguridad. Por otro lado, la inteligencia artificial puede competir y amenazar el pensamiento humano en aspectos como la autonomía, la identidad, la moral o la dignidad. Por ello, se requiere una reflexión ética, social y filosófica sobre los límites, trayectorias y las responsabilidades de ambos fenómenos.

## Referencias bibliográficas

Copilot with Bing Chat Microsoft 2023

García R. (2006) Epistemología y Teoría del Conocimiento. Salud Colectiva.

González Labra, M. J. (1998): "Análisis preliminar de la Psicología del Pensamiento". Madrid: Trotta

Jaime Gil Aluja (2020) De la razón artificial a la inteligencia artificial Encuentros multidisciplinares, ISSN-e 1139-9325.

Jaramillo Naranjo, Lilian Mercedes; Puga Peña, Luis Alberto. (2016) El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. Cuenca.

Maria Da Conceição De Almeida (2008) Para Comprender La Complejidad, Hermosillo, Sonora Mexico.

Morin E. (1996). Por una reforma del pensamiento. Correo de la UNESCO. Paris

OpenAI. (2023). ChatGPT – 4 <https://chat.openai.com>.

Russell, S., & Norvig P. (2016). Artificial intelligence: A modern approach (4th ed.). Pearson.

Sahakian, W. S. (1987). Historia y sistemas de la Psicología. Madrid: Tecnos.

Soliz Gemio, J, (2015), Procesamiento Lógico del Pensamiento, Cochabamba, EAEN.

Soliz Gemio, J., (2017), Aproximaciones Complejas en Sociedades Carentes, Cochabamba.

Soliz, J. Villacorta, J. (2018). Translógica e Incertidumbre. ITESO. Guadalajara.

Yuval Noah Harari. 'Imparables'. Aprendemos Juntos BBVA (2020)

# Agar Peñaranda Oropeza: La condición de clase determina las particularidades de la discriminación social y racial de las mujeres bolivianas, además de reflejar las características de su lucha

## Agar Peñaranda Oropeza: The class condition determines the particularities of social and racial discrimination against women Bolivians, in addition to reflecting the characteristics of their struggle

Javier Calvo Vásquez

### Resumen

Agar Peñaranda Oropeza (1907 – 1977) nutre su pensamiento político con base a dos corrientes filosóficas: el liberalismo, acuñado en la cuna familiar y el materialismo histórico como orientación ideológica. Desde esa perspectiva, construye su mirada crítica respecto a la participación de la mujer en el campo político, en la educación y el desarrollo.

El artículo, que más se acerca a la reseña biográfica, pretende identificar algunas características del pensamiento de Agar Peñaranda, en relación a la mujer boliviana; este afán conduce a describir el contexto político y familiar que influye en su reflexión y en su postura política.

A manera de conclusión, se apunta que la influencia del marxismo, y más concretamente, de la Tesis de Pulacayo (1946), erige en Agar el escepticismo sobre los derechos de las mujeres, promulgados a lo largo del siglo XX. Considera que las condiciones de clase de las mujeres bolivianas -en última instancia- determinan el ejercicio de su derechos y las características de su lucha; por tanto, subrepticamente plantea que no se puede hablar de la mujer boliviana como un todo homogéneo, porque las diferencias de clase no solo le imponen un rol en la historia y en el aparato económico -familiar, sino que construyen estructuras sociales que la discriminan social y racialmente.

Empero, la historiografía ha sido ingrata con Agar, invisibilizando su pensamiento y su rol en la creación de organizaciones populares. Los escasos trabajos sobre este personaje, al ser publicados luego de su muerte, tienen un halo póstumo y emotivo, lo que no permite contar con una lectura objetiva sobre su aporte intelectual; y menos aún, no existen investigaciones sobre su pensamiento en relación a la mujer boliviana.

Sobre este último, recae la importancia de este artículo que, sin abandonar la matriz ideológica de Agar, pretende traer al presente algunos tópicos sobre la mujer boliviana anotados en “Sociología de la mujer boliviana” y “Participación de la mujer”, lo que enriquecerá el debate sobre la participación política de la mujer y el ejercicio de sus derechos.

### Palabras clave

Agar Peñaranda, condición de clase, feminismo

### Abstract

Topics about Bolivian women noted in “Sociology of Bolivian women” and “Participation of women”, which will enrich the debate on women’s political participation and exercise of their rights.

### Keywords

Peñaranda Agar, condition of class, feminism

## Introducción

No hay duda que la mujer estuvo al margen de la vida política, aun antes de la colonización americana con la llegada de los españoles a este territorio. De la mano del escolasticismo y las bendiciones católicas, se instaura en la sociedad la idea organicista<sup>61</sup> que ubica a la mujer exclusivamente en el espacio privado del hogar; en él, se le otorga un rol subalterno donde el esposo, considerado el “jefe del hogar”, monopoliza la capacidad de decisión en todas las esferas. Esta función, se apoya en la convencionalidad -socialmente aceptada- construida y fortalecida desde el Estado y la religión. Es así, que la mujer, por orden determinista – biologicista, debía estar al margen de la espera pública para dedicar su vida a Dios, al esposo y al cuidado de los hijos. Desde esa perspectiva, era suficiente enseñarle a leer, escribir y las operaciones básicas de aritmética

No obstante, en todo periodo hubo mujeres que rompen esa nomenclatura institucionalizada y deciden hacer política desde su condición de mujer; como referencia de los siglos XVIII y XIX saltan los nombres de Bartolina Sisa (1750 – 1782), Micaela Bastidas (1744 – 1781), Juana Azurduy (1780 – 1862), Vicenta Juaristi Eguino (1780 – 1857), Gregoria Apaza (1751 – 1782) y Teresa Bustos (1771 – 1818), por citar algunas. Todas ellas guardan en común la capacidad de decidir por sí mismas desde su circunstancia; o sea, su acción política difiere unas de otras desde su posición de clase e identidad cultural. A partir de esas diferencias, es posible distinguir las raíces que determinarían luego las particularidades en el discurso de la mujer boliviana, que surge en los primeros lustros del siglo XX, de la mano del liberalismo y el anarquismo.

En ese marco, este artículo pretende ubicar el pensamiento de Agar Peñaranda Oropeza en una de las corrientes que orientaron la lucha de las mujeres bolivianas hasta la segunda mitad del siglo XX. Con ese objetivo, se describirán las condiciones sociales y políticas durante la primera mitad del pasado siglo, haciendo énfasis en las demandas y conquistas protagonizadas por las mujeres.

En virtud de que Agar no escribió en vida ningún libro donde pudiera estar plasmado su pensamiento, se recurrirá a dos trabajos –de homenaje- que condensan su pensamiento; el primero, es un tratado biográfico elaborado por Guillermo Lora: “Agar Peñaranda: la revolucionaria ejemplar” (1979). El otro libro, quizás el más importante, rescata los documentos escritos por ella para seminarios y talleres de capacitación. Este trabajo editado por Nelly Farhat y publicado por la Brigada Revolucionaria de mujeres en 1988, lleva el título “Obras de Agar Peñaranda”, reúne los siguientes artículos: La Sociología de la mujer boliviana, Participación de la mujer y Principios de filosofía marxista; a más del homenaje elaborado por su amiga Nelly Farjat que lleva el sugestivo título “Agar Peñaranda: la revolucionaria que demolió enemigos y pisoteó ídolos”. Para contar con una mirada actual sobre Agar, se apela a una entrevista realizada en 2021 a su sobrina Gloria Ruiz. Por último, se intentará conocer su trabajo como bibliotecaria de la Universidad de San Francisco Xavier.

Gran parte de la vida de Agar transcurre entre su trabajo de bibliotecaria universitaria y su militancia en el Partido Obrero Revolucionario (POR), desde donde afina su actividad política que le valió, más de una vez, la persecución y el encarcelamiento. Con todo, fue una militante solitaria porque se puso al frente de las estructuras machistas de su partido y denunció los prejuicios sociales que impedían a la mujer ejercer sus derechos políticos. Ahí radica, también, la importancia de volver la mirada a Agar que, si bien fue conocida por ciertos círculos políticos de la época como militante del trotskismo, su posición política en torno a la mujer fue invisibilizada. A eso apunta este artículo, redescubrir el pensamiento de Peñaranda como feminista, aunque –cabe aclarar- que ella jamás se identificó como tal.

61 “... el viejo modelo inspirador de las sociedades estamentales, cuya exposición se remonta a *La República* de Platón, según el cual lo lógico es que la “cabeza” mande y las “extremidades” hagan las labores del campo (“organicismo”). (F. Molina. 2017. Pág. 51).

## Antecedentes

Desde finales del siglo XIX, el positivismo y la doctrina liberal median en las políticas públicas de Bolivia que, de alguna manera, flexibilizan la incorporación de la mujer en la formación académica. Hasta entonces, los distintos estatutos, reglamentos y leyes vinculadas con la educación en Bolivia, limitaban el ingreso de la mujer a las escuelas y universidades, ya que para ejercer cualquier profesión, indistintamente de su condición de género, había que ser ciudadano, prerrogativa otorgada únicamente a los que cumplían el servicio militar, a los que sabían leer, escribir y cumplir ciertos preceptos morales, entre ellos, estar casado o casada, bautizado o bautizada, tener familia, tener trabajo estable y un largo etcétera. Estas condiciones, respondían al imaginario social que consideraba a la mujer incapaz de ejercer alguna profesión y menos ocupar cargos públicos.

El régimen liberal, inaugurado en 1900, otorga un fuerte respaldo a la educación primaria y secundaria de la mujer, al crear en 1909 la Escuela Normal de Maestros para señoritas y jóvenes. Este hecho es trascendental, porque dio paso al surgimiento de librepensadoras que destacaron en la literatura, el derecho y la educación, adquiriendo su voz connotaciones políticas. Quizá el personaje más emblemático de ese conjunto de mujeres es la poetisa y escritora Adela Zamudio (1854 – 1928), considerada por muchos, como la primera feminista de Bolivia<sup>62</sup>.

Virginia Ayllón, que estudió a Zamudio desde muchos aspectos, considera que la obra de la escritora y periodista cochabambina, fue -para las mujeres de la época- la semilla que construyó el pensamiento feminista, al establecer un nuevo enfoque que explica las condiciones de desventaja de la mujer frente al hombre. “Ella no fue una mera ‘defensora de los derechos de la mujer’; en su obra ella explicó el sistema de opresión de las mujeres” (V. Ayllón. 2021).

Esta nueva corriente de pensamiento influyó en las mujeres de clase media que derivó en la organización de grupos, como el Ateneo Femenino en La Paz (1923), que logró influir en la creación de organizaciones similares en las ciudades de Cochabamba, Oruro y Sucre. En 1920, un grupo de mujeres de La Paz introduce en el escenario político el debate sobre los derechos de las mujeres; entre ellos, el derecho a recibir herencias, el derecho al sufragio, el derecho al divorcio y el derecho a contar con la cédula de identidad. Este conjunto de demandas ganan terreno poco a poco y confluyen en la primera Convención Nacional de Mujeres realizada en 1929 en la ciudad de Cochabamba, pero fue hasta después de la Guerra del Chaco (1932 – 1935) que se materializan en leyes en favor de las mujeres. Durante las tres primeras décadas del siglo pasado, estos temas forman parte de la agenda nacional, logrando polarizar a la sociedad boliviana. Si bien, el debate parecía representar únicamente la disputa entre liberales y conservadores, no se puede perder de vista que a partir del gobierno de Hernando Siles (1926 – 1930) ingresa en escena un nuevo discurso con tintes nacionalistas y populistas que cuestiona el orden tradicional de la política conservadora y liberal, arguyendo que las condiciones de vida de los bolivianos (social y económicamente) mantenían los niveles de pobreza y exclusión, contrariamente al enriquecimiento de algunas familias que explotaban los recursos naturales del país para su beneficio; es así que, desde el nacionalismo de fines del 20, se plantea volver la mirada a la patria. En ese contexto, ingresa con fuerza la demanda de las mujeres que apuntan a un nuevo orden societal, que debía reflejarse en los cambios de la Constitución Política del Estado.

El Estado aprueba algunas leyes que reivindican el derecho de la mujer, una de ellas fue el Divorcio relativo, primero y luego el divorcio absoluto. Constituyen medidas que –desde donde se vea- facilitó que la mujer tenga la oportunidad de decidir sobre su vida; esto se traduce en la libertad de poner punto final a su relación marital. Empero, no fue un asunto tan sencillo divorciarse, porque de por medio se tejieron obstáculos sociales, económicos y culturales. La presión social, edificada en dogmas religiosos y patriarcales, sobrepone la idea de Dios y la familia contra los derechos de la mujer.

<sup>62</sup> En el pensamiento de Adela Zamudio el feminismo es central. Zamudio es uno de “los pilares del feminismo en Bolivia porque su pensamiento no sólo denuncia ni intenta defender los derechos de la mujer, lo que ella hizo fue explicar el por qué sucede la situación desigual de la mujer en la sociedad. Virginia Ayllón. Los Tiempos, 17/10/19.

Lograr que el Congreso Nacional apruebe el divorcio absoluto (1932)<sup>63</sup>, representa el gran aporte de las mujeres de clase media que supieron introducir en la agenda nacional la temática para su debate que, para muchos, significó una afrenta a sus convicciones morales y religiosas. Un grupo de mujeres tuvieron la habilidad de introducir el proyecto de ley en el Congreso Nacional, a través de su vinculación con el Partido Liberal y con cierta élite intelectual afincada en el periodismo nacional, que supo posesionar en la opinión pública el discurso del divorcio que, como base ideológica, apunta al derecho de cada individuo de decidir sobre el bienestar personal.

Simultáneamente a la vigencia de las organizaciones de mujeres de clases media, integradas por lo general por profesoras, abogadas, enfermeras y médicas; surge en La Paz a mediados de la década del 20 la Federación Obrera Femenina, compuesta por empleadas domésticas, comerciantes del mercado, lecheras, culinarias, entre otras. Ellas reclaman mejores condiciones laborales e incluyen en su petitorio el divorcio absoluto, la creación de guarderías, sueldo igual al de los hombres, igualdad ante la ley de todos los hijos e hijas. Este movimiento tuvo una marcada influencia de los grupos anarquistas de finales del 20'; definen que la base de la discriminación contra las mujeres tiene un contenido de clase.

Ahora bien, a pesar de las barreras impuestas al ejercicio profesional de las mujeres, irrumpen en las aulas universitarias féminas que descuellan por sus capacidades intelectuales y su decisión de hacer política desde su espacio vital. En 1926, en la Universidad de San Francisco Xavier, se gradúa la primera médica en Bolivia: Amelia Chopitea Villa<sup>64</sup> (1900-1942); quien fue parte de la Federación de Estudiantes de Chuquisaca (FECH)<sup>65</sup>, organización que declara, como principio fundacional, la lucha por la Autonomía Universitaria. Gracias a sus méritos académicos, en septiembre de 1926, el Congreso Nacional le otorga una beca de especialización en París, donde además colabora en la creación de la Legión Femenina Americana.

Años más tarde, Elia Chopitea, hermana de Amelia, se gradúa de la Universidad de San Francisco Xavier como la segunda médica de Bolivia. Su tesis doctoral sobre educación sexual fue censurada por las autoridades de la facultad de Medicina, lo que provocó el debate en los medios periodísticos. Elia interpuso varios recursos para demostrar la importancia del tema, por lo que meses después concreta su defensa y posterior aprobación.

En 1928, se gradúa en Sucre como abogada, Carmela Suazo<sup>66</sup>, su trayectoria como feminista y defensora de los derechos de las mujeres venció varias murallas, destacándose además por la creación de distintas organizaciones de mujeres en el país.

En 1929, en la ciudad de Oruro, se gradúa de abogada Esilda Villa (1909-1947). Su actitud transgresora se tradujo en la fundación de la Facultad Libre de Derecho; sin embargo, a pesar de reunir las condiciones para el ejercicio profesional, una Resolución Ministerial prohíbe a las flamantes abogadas

63 Ley de 15 de abril de 1932. Promulgada por el presidente Daniel Salamanca. Establece las causas de la desvinculación de los esposos, estableciendo las causas para esta solicitud de las partes. Su aplicación no era inmediata, tal cual señala el artículo 3 "La separación de cuerpos podrá convertirse en divorcio absoluto después de tres años de pronunciada la sentencia, a solicitud de cualquiera de los cónyuges". Gaceta Oficial de Bolivia.

64 Amelia Chopitea Villa nació en Colquechaca, Departamento de Potosí, en 1900. En 1926, Villa se graduó por la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca de Sucre, Bolivia, y luego continuaría, por una beca del Congreso Nacional, de septiembre de 1926,<sup>5</sup> sus estudios en París, obteniendo así su titulación. Retornó a Bolivia, donde se convirtió en una prominente cirujana, especializada en ginecología y pediatría.<sup>6</sup> Logró establecer el Pabellón Infantil en el Hospital Oruro. El gobierno boliviano la honró por su trabajo,<sup>7</sup> por lo que fue incluida en el libro en español *¿Quién es quién en Bolivia?* publicado en 1942, el mismo año de su deceso. [https://es.wikipedia.org/wiki/Amelia\\_Chopitea\\_Villa](https://es.wikipedia.org/wiki/Amelia_Chopitea_Villa)

65 La Federación de Estudiantes de Chuquisaca, fue refundada en 1923, cuyo primer presidente fue Rafael Gómez Reyes; Amelia Chopitea ocupó el cargo de vocal, en representación de los estudiantes de Medicina. Estatuto de la FECH. 1924.

66 En Obras de Agar Peñaranda. Participación de la mujer. (A. Peñaranda. 1988. Pág. 36).

su ingreso a los tribunales de justicia; a partir de entonces, Villa inicia una larga lucha por los derechos de las mujeres y, fundamentalmente, por el derecho a ejercer la profesión.

En ese escenario, aparece Martha Mendoza (1907-1988), hija mayor de Jaime Mendoza, decide ingresar a la Escuela Normal de Maestras de donde se gradúa como profesora de primaria en 1926; desde entonces, inicia en Villamontes una larga faena por la educación y defensa de los niños, los indígenas y las mujeres. Su trabajo de maestra y periodista lo desarrolla también en Sucre, Potosí y La Paz donde confronta al ambiente conservador de la época y a los distintos gobiernos que, en más de una vez, intentaron silenciar su voz. Desde el periodismo y la literatura, expresó su pensamiento como fiel militante de los derechos humanos. “Al ingresar a la Escuela Normal de Señoritas, de Sucre, en el año 1923, inicia su trayectoria como dirigente sindical, con vocación denodada en defensa de las reivindicaciones de la educación y por una justicia social, que fue manifiesta en sus actuaciones, en lucha frontal por más de 60 años con una serie de campañas tanto por radio como por la prensa escrita (especialmente en Sucre, La Paz y Potosí), esto provocó una serie de represalias en su contra”. (G. Molina Echeverría. 2018).

Esta breve introducción, no tiene otro fin que ubicar el contexto en el que surgen las reivindicaciones de las mujeres a partir de acciones individuales y colectivas que fueron influidas por dos movimientos importantes: por un lado, la lucha de las mujeres de clase media que evocan sus derechos políticos y profesionales, señalando al Estado patriarcal como el móvil que articula la discriminación contra las mujeres. También está la lucha de las mujeres obreras que identifican a la condición de clase y a la condición racial como las bases que conllevan a la discriminación laboral y étnica de las mujeres. Ambos movimientos, sin ser contradictorios, mantendrán su independencia al momento de enfrentar al poder.

“El Ateneo Femenino, y la Federación Obrera Femenina tuvieron diferencias ideológicas; mientras la FOF planteaba reivindicaciones de clase; las feministas identificaban al patriarcado como la ideología que sometía a las mujeres”. (Cl. Miranda Ríos. 2021).

### **Agar Peñaranda. Rasgos biográficos**

Nace en Sucre en 1915 en un hogar reacio al espíritu conservador, en un cielo donde se respiraba la reflexión y la crítica permanente al contexto social, político y cultural del país. Leer las corrientes del pensamiento universal fue un ejercicio constante. Agar creció sin ninguna restricción moral o ideológica, lo que le favoreció a cuestionar las verdades de herradura. Su padre, el poeta Claudio Peñaranda, murió cuando ella aún era niña; con todo, su imagen y su verbo irreverente la acompañaron hasta su muerte.

Su sobrina, Gloria Ruiz, considera que Agar heredó de su padre la rebeldía a todo prejuicio y a mantener la mente abierta a las nuevas ideas. Empero, hay coincidencia entre sus biógrafos que su madre, Adriana Oropeza, influyó en su formación intelectual, lo que no significa que haya orientado sus principios; por el contrario, su influjo recae en el respeto y apoyó a la opción política que abrazó, “No cesó de darle aliento cuando tuvo que enfrentarse con situaciones difíciles en su condición de militante porista”, (Guillermo Lora. 1979).

Nelly Farhat describe con precisión, y con tono poético, cómo el abuelo escritor, el padre poeta y la madre periodista alimentaron el fuego haciendo de ella una mujer sin miedos. “Creció entre las flores de un jardín de la bella época, en un marco -exclusivo- de libertad, belleza y un cierto desorden propio de intelectuales de principios del siglo”. (N. Farhat. 1988).

Estudio en la Normal de Maestros de Sucre de donde egresó en 1932; posteriormente, siguió las carreras de Derecho e Idiomas de la Universidad de San Francisco Xavier. Se desempeñó como maestra de Estado en las materias de Filosofía y francés en los establecimientos de educación media de Sucre. En 1946, a través de un concurso de méritos y examen de competencia, logra el cargo de directora de

la Biblioteca de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Francisco Xavier, función que cumplió hasta 1976.

*Con anterioridad se había desempeñado como simple empleada auxiliar de esa biblioteca. La dirección de una repartición de ese tipo es, básicamente, una actividad intelectual, pues imprime una determinada política al funcionamiento de la biblioteca, deja su huella en la conformación de los stocks de libros y de los archivos. Hemos conocido de cerca el interés que ponía en completar determinadas colecciones de escritos, en la adquisición de algunas bibliotecas famosas, como la de Iturricha, por ejemplo. No era una clasificadora sin mayor iniciativa, sino que llegó a ser una profunda conocedora de la Referencias bibliográficas boliviana. (G. Lora.1979. 11).*

A pesar de las dolencias renales que tuvo desde muy joven y que -al final- fue la causa de su muerte en septiembre de 1977, no permitió que su espíritu se acobarde, permaneció firme ante una sociedad intolerante. Hace abstracción de su condición de clase, al renunciar a la comodidad del intelectual de clase media para hacer suya la lucha de los trabajadores, lo que irremediamente provocó su persecución y aprensión por parte de los gobiernos civiles y militares, entre 1950 y 1976. "Su deambular por el destino fue amargo y altivo: nunca se doblegó ante las normas. Amó mucho, con esa grandeza de su delicado y soñador espíritu. Melancólica y desengañada volvía a la lucha con fuerza renovada". (N. Farhat. 1985).

Agar llegó al trotskismo en 1938 bajo la influencia de Ernesto Ayala que, por entonces, divulgaba la tesis de José Aguirre Gainsborg<sup>67</sup>; mas, su opción política, según resalta Guillermo Lora, se definió por la coincidencia intelectual con León Trostky; esto no significó su filiación automática al POR; no porque no haya querido, aclara Lora, sino porque en esos años los prejuicios machistas de la militancia porista lo impedían. "Se la debe contar entre los mejores (militantes) que aparecieron a lo largo de su historia", asiente el representante histórico del POR, al resaltar que el ingreso a su partido fue el resultado de una profunda reflexión teórica, del compromiso con el contexto social y político; pero a la vez, de la influencia del entorno familiar marcado por mujeres que participaban en la vida pública, no solo como activistas, sino como constructoras de pensamiento. Entre ellas, su madre, Adriana Oropeza, hija de Samuel Oropeza, destacado escritor, abogado y dirigente del Partido Liberal. Adriana, igual que su padre, abrazó la filosofía liberal que la condujo al periodismo, siendo una de las primeras periodistas de Sucre. Sus artículos publicados en el periódico La Mañana (1905-1920), dieron dura batalla a las posiciones conservadoras de la época.

Agar no fue una militante silenciosa; por el contrario, ganó su espacio en el partido como dirigente nacional, gracias a su participación en las movilizaciones populares, a su rol de formadora de líderes obreros, campesinos y universitarios, además de ser la pluma indispensable en el boletín del POR "La Chispa". "En la historia del POR, Agar Peñaranda aparece como una de las militantes duras y esa calidad solo llegaron a tener unos pocos, los escogidos". (G. Lora. 1979).

Durante muchos años fue dirigente regional y nacional del POR; simultáneamente, representante de la Central Obrera Departamental de Chuquisaca desde donde impulsó la fundación de varias organizaciones sindicales, entre ellas, el Sindicato de Trabajadores Universitarios de San Francisco Xavier (1952) y la Federación Nacional de este sector (1954), cuya declaración de principios fue redactada por Agar, documento inspirado en la línea programática del POR y en la Tesis de Pulacayo que, en su opinión, debía ser el norte a seguir por la revolución del proletariado boliviano.

Para Gloria Ruiz, la presencia de Agar en las estructuras del POR fue de mucha importancia, lo que recayó en su elección como dirigente regional y nacional. A su juicio, la proximidad con la alta cúpula porista no nubló su postura crítica y reflexiva; por el contrario, desde estos espacios fue incisiva en la discusión de temas que aun comprometía la imagen de los líderes. Su espíritu impetuoso y transgresor, <sup>67</sup> Aguirre Gainsborg, José (seud.: Max Fernández) (Nueva York, 8/7/1909 – La Paz, 23/10/1938). Fundador del Partido Obrero Revolucionario (POR).

la llevó a establecer una pequeña fracción dentro el POR, convirtiéndola en opositora temporal de Guillermo Lora. “Esto demuestra que ella estaba discutiendo temas y posiciones ideológicas, significa que fue una mujer en permanente reflexión y que no era una dirigente más; sino, la que defendía lo que pensaba frente a otras figuras políticas idealizadas”. (Gl. Ruiz. 2021).

Al margen de su rol como militante porista, participó en distintas organizaciones de mujeres en Bolivia y en el exterior, una de ellas fue la Asociación de mujeres profesionales de Chuquisaca de la que fue su fundadora; a esto se suma, su labor de formadora de la militancia obrera, campesina y universitaria; es imposible calcular, asegura Farhat, la cantidad de estudiantes que recibieron sus conocimientos en largos y esmerados cursos de capacitación no remunerados; no obstante, lamenta que no siempre sembró en tierra fértil, más bien lo hizo en algunos casos “en ortigas” que traicionaron el proceso revolucionario.

En ese contexto de agitación política y de movilización permanente, Agar lidia simultáneamente con la afección renal. Cuando aún era joven le extirparon un riñón debido a la presencia de cálculos; sin embargo, la enfermedad continuó dando batalla frente a su voluntad de combatir a la muerte, sin que esto suponga renunciar el compromiso político. A pesar de que la dictadura de Banzer la separa de su fuente de trabajo en 1976, continuó en la resistencia política atrincherada en la huelga de hambre llevada adelante por estudiantes y obreros, movilización que al poco tiempo fue intervenida conduciendo a los huelguistas a las celdas del ejército.

*“Nunca se sometió mansamente ni la fuerza la venció, en plena cárcel ante sus inquisidores presentó batalla: se declaró en huelga de hambre y se estaba muriendo, tuvieron que liberarla porque, el médico al que acudieron sentenció que irremediablemente -dado su delicado estado de salud- moriría si no ingería agua por lo menos”. (Lora. 1979).*

Con todo, ella no perdió contacto con sus compañeros que permanecían en la clandestinidad, más de una vez expresó en la agonía su preocupación por la suerte de su partido y el rumbo de la resistencia popular. Agar murió el 25 de septiembre de 1977, tres meses después un grupo de mujeres mineras se traslada a La Paz e inicia la huelga de hambre en demanda de la amnistía total para los dirigentes sindicales y políticos. En febrero de 1978, la dictadura de Banzer retrocede ante la movilización popular a través del Decreto de amnistía total, lo que encaminó la convocatoria a elecciones democráticas para junio de ese año.

### Contexto sociopolítico

La atribulada agenda política nacional de las primeras décadas del siglo XX, se ofrece como fuente que modula el carácter de Agar; en ese ambiente, distintas organizaciones de mujeres plantean una serie de demandas que apelan a sus derechos políticos, ciudadanos y civiles, entre ellos, el derecho al divorcio, promulgado en dos etapas: primero, como divorcio relativo (1926) y luego, en 1932, como divorcio absoluto. De acuerdo a la interpretación de Agar, esta conquista fue decisiva en la autoderminación de la mujer como sujeto histórico. “Esa ley puede ser considerada como la primera disposición legal que rompe la tradición de desigualdad jurídica”; ulteriormente, se aprueban varias reformas constitucionales (1944) que otorgan a la mujer derechos laborales, civiles y políticos como el matrimonio de hecho, el derecho al voto y el derecho al trabajo (1942); empero, advierte Agar sobre el peligro de que estas leyes sirvan a intereses económicos y personales, “La mujer debe ser considerada como un ser humano consciente y responsable y ese debe ser el tratamiento que lo acuerde la ley”. (A. Peñaranda. 1988).

Ahora bien, es conveniente identificar el marco político que la llevó a decidir por el POR, un partido que nace en Bolivia en 1935 como emergencia ante la crisis de la posguerra del Chaco, contienda bélica que abrió la conciencia nacional e inició el desmoronamiento de la oligarquía minero – feudal, en tanto surgían organizaciones sindicales consolidadas en la década del 40, entre ellas, la Federación de Campesinos, la Federación de Mineros y en 1952 la Central Obrera Boliviana. La Guerra del Chaco

sacude al ser nacional que deambula entre los cambios liberales y las instituciones de corte feudal -premodernas, a más de enfrentarse con el pasado de fracasos, de explotación y pobreza. La guerra permite plantear la discusión de un nuevo orden hegemónico, lo que significó reconfigurar el campo político con nuevos actores de donde surgen Germán Buch, David Toro y Gualberto Villarroel con planteamientos nacionalistas, que el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) (1942) logra agrupar en un remozado proyecto político: el Nacionalismo Revolucionario. A la par, aparecen los partidos de izquierda de línea marxista, uno de ellos el POR, que tiene como base doctrinal la interpretación que hace León Trotsky al marxismo, en franco cuestionamiento a la ortodoxia del Partido Comunista Soviético stalinista. Así también, surge desde los sectores conservadores, herederos del Partido Republicano en sus distintas ramificaciones y del Partido Liberal, la Falange Socialista Boliviana (FSB) con posturas radicales nacionalistas de corte clerical, en clara oposición a la orientación filosófica del nacionalismo revolucionario y el marxismo, considerados por FSB como ideologías ateas. Es ahí, que Agar decide por el POR, con el óbice de ser mujer y trotskista en una sociedad conservadora como la sucrense.

### **El feminismo de Agar**

Agar Peñaranda, por alguna razón no explícita, no fue proclive a publicar los documentos que producía, entre los pocos textos que lograron hacerse públicos, destaca el "Estudio Sociológico de la mujer boliviana" expuesto por ella en 1975 en oportunidad de un curso de formación. Es un tratado inspirado en el materialismo histórico.

Peñaranda, define la situación de la mujer boliviana por su marcada marginalidad y su rol subalterno en la historia del país, peculiaridades que no estarían determinadas por su sexo; es decir, por su condición de género, más bien por su identidad de clase social que, en definitiva, marcaría su presencia en el mundo y en las relaciones con su entorno:

*los rasgos psicológicos no son estáticos y eternos, sino que responden a la estructura de la sociedad. La conciencia que la mujer adquiere de sí misma no depende de su sola sexualidad, sino que refleja una situación emergente de la estructura económica de la sociedad, la que a su vez refleja el grado de evolución técnica a que ha llegado la humanidad. (A. Peñaranda. 1975).*

Como se puede apreciar, Agar, apoyada en el materialismo histórico, coincide con la Federación de Obreras al señalar que la condición de clase determina la vida de la mujer; sin embargo, advierte que a pesar de los cambios jurídicos, políticos, sociales y laborales que amplían los márgenes de participación y derechos de la mujer, su liberación está restringida a las estructuras institucionales y sociales creadas por el hombre y para el hombre; lo que representa para la mujer, contar con menos oportunidades en el ejercicio pleno de sus derechos.

*El hombre no ha perdido prestigio ni poder, la evolución social ha modificado, pero no ha cambiado las estructuras, luego, la mujer que trabaja, no escapa del tradicional mundo femenino, sigue conformando un universo aparte.*

Desde esa mirada, Agar no cree que los problemas de la mujeres se resuelvan con la aprobación de leyes en favor de ellas; entiende que el sistema patriarcal es una categoría transversal a todas las clases sociales; esto significaría, que sin importar el lugar donde se ubique la mujer (socialmente), la estructura patriarcal continuará ejerciendo poder, manteniéndola sin oportunidades equitativas en relación al varón.

Es necesario puntualizar que Agar no se identifica como feminista, en el sentido sociológico que hoy se confiere a esta categoría. Al respecto, Guillermo Lora anota que la "Revolucionaria ejemplar" planteaba que la emancipación de la mujer llegará únicamente con el triunfo de la revolución del proletariado; interpretación que no es compartida por Gloria Ruiz, ya que más bien Agar se libera

de posiciones deterministas (aun marxistas) al considerar que existen muchas fuerzas externas que determinan el rol de la mujer.

*Ella consideraba que las mujeres no desarrollamos nuestro rol de género por una influencia familiar ni siquiera socialmente determinada, sino por el contrario, estamos influidas por fuerzas muchas más amplias. Creo que el feminismo permite en la actualidad debatir esta posición y la situación de la mujer frente a esta estructura mayor que es el capitalismo y dentro del capitalismo el patriarcado, por supuesto que por entonces no se utilizaban estos conceptos referidos a esas configuraciones más amplias que definen, lo que actualmente se llama los roles de género. En esa perspectiva, es muy avanzado lo que ella plantea porque -hasta ese momento- no estaba en debate la condición estructural de opresión de la mujer”.*

### **Repudio al esnobismo intelectual**

Agar no publicó libros, los artículos escritos para los órganos de prensa del POR lo hacía con el seudónimo de Marcel. Lo poco que se conoce de su producción intelectual se extrajo de los cursos de capacitación que ofrecía; pero se sabe que ella escribió varios documentos que por decisión personal se negó a difundirlos porque, como dice Guillermo Lora, no quería que la confundan con el ambiente intelectual de esos años, “Esta conducta la llevó a tal extremo que, pese a sus grandes aptitudes para escribir y para dilucidar los problemas de la teoría, se negaba empecinadamente a dejar en letras de molde su pensamiento. Escribía cuando su actividad de militante le obligaba imperiosamente a hacerlo, pero entonces se cobijaba en el anonimato. Detrás de esta aparente humildad, se ocultaba su repudio al esnobismo intelectual”. (G. Lora. 1979).

Su mejor amiga, Nelly, corrobora este criterio y realiza su prosa limpia, contundente y sin ambages. Fue una lectora sin límites ni ataduras fundamentalistas, leía filosofía, literatura, historia y lo que podía despertar a su consciencia. “Todo en ella resumía su mundo interior: se estaba muriendo físicamente mientras vibraba al calor de un nuevo libro. A veces, su voz inaudible recordaba pasajes de innominados libros y sentía su brío mientras agonizaba”. (N. Farjat: 1988).

Gloria Ruiz imagina la posición de su tía en este tiempo de revolución tecnológica, de relativismo cultural y posmodernismo, de la irrupción del indigenismo e indianismo en Bolivia y Latinoamérica, del socialismo del siglo XXI, de la globalización y del Estado plurinacional, de la pobreza y el cambio climático. Al respecto, no duda un instante al afirmar que, por la lucidez que la caracterizó, hubiera rejuvenecido sus ideas a la par de los procesos históricos, porque ella no fue un soldado ciego del proceso en el cual decidió militar, sino, fue un sujeto crítico que abordaba y cuestionaba, lo que, desde el punto de vista teórico, no consideraba correcto. “Desde esa perspectiva, su lucidez le hubiera permitido tejer otro tipo de críticas y complejizar su pensamiento”. (2021).

Hasta aquí, las fuentes consultadas ayudan a esbozar el pensamiento de Agar Peñaranda; con todo, es importante acercarse aún más a su percepción, para ello se recurrirá al documento que dejó en vida, elaborado en 1975 con motivo de un seminario de capacitación: “Estudio Sociológico de la mujer boliviana” (1975), que forma parte del libro “Obras de Agar Peñaranda” (1988); en él aborda la situación jurídica, política, sociocultural y laboral de la mujer boliviana. De algún modo, en el tratado, asienta su pensamiento en ciertas categorías que facilitan su lectura sobre la mujer indígena, la mujer obrera y la mujer profesional en el ejercicio de sus derechos políticos.

Agar asegura que la mujer ha estado al margen de la historia debido a su invisibilización social; a esto, habría aportado la visión biologicista que presenta a la mujer como un ser distinto al varón, lo que la distanciaría “naturalmente” del círculo del poder por no contar con capacidades indispensables en la lucha y en el ejercicio del poder. En los hechos, esta interpretación, dice Agar, solo oculta a la mujer para no reconocer que es la sociedad la que crea una imagen estereotipada artificialmente y es la que otorga roles distintos a la mujer y al hombre. “En consecuencia, los rasgos psicológicos de la mujer, parecerían deberse en gran parte a las influencias sociales que se ejerce sobre ella desde que nace.

La mente femenina, además de las características sexuales innatas, dependería de las necesidades e ideales sociales" (A. Peñaranda. Pág.12. 1975).

¿Qué determina la condición de la mujer, como sujeto histórico? Es decir, ¿Qué construye su ser? Según Agar, la posición de clase social determina su presencia en el mundo; o sea, las mujeres son distintas porque distintas son las clases a las que pertenecen; en ese marco, distinto también es el ejercicio de sus derechos políticos.

Siguiendo la concordancia de sus ideas, Peñaranda sostiene que la aplicación de los derechos políticos de la mujer sigue un terreno sinuoso y, en ese ínterin, son utilizados para fines económicos y políticos. En eso, recuerda que las instituciones jurídicas del país, herederas del Derecho Romano y los códigos napoleónicos, consideraban a la mujer como un ser inferior, a la que el varón debía tutelar; sobre el punto, asiente que el acceso al conocimiento sobre los derechos que tienen las mujeres está reservado a ciertos grupos ilustrados de clase media; ya que la mujer indígena, por su "inhibición y sus actitudes propias ligadas a la ambivalencia de valores culturales", la convirtieron en un ser introvertido, razón que impediría su acceso a estos derechos. "Su carácter introvertido se acentúa por la incomunicación con los centros urbanos, tanto por la distancia, como por la diferencia de idioma". (Ibid. Pág. 17).

Sin negar la importancia que tiene en el acceso a la información y en el ejercicio de derechos las limitaciones geográficas y las del idioma, Agar afirma sin ambages que el ensimismamiento de la mujer indígena se debe al mundo de valores contradictorios en el que habita; con esto, observa a las indígenas desde la óptica ilustrada y racionalista que la lleva a aseverar que la lucha de las mujeres indígenas del siglo XVIII carecían de contenido político ya que obedecían únicamente a móviles emocionales; pero, va más allá, al considerar al movimiento campesino posterior a la Revolución Nacional de 1952, como manipulador y pragmático. "En los días de la Reforma, cuando el campesino creyó concurrir a la alborada de su redención asistió a concentraciones y movilizaciones y depositó su esperanza en las ánforas electorales. Después, pasada la euforia, se ha recogido en la gran masa anónima que manipula la ambición de poder de turno". (Ibid.).

Esta posición, claramente bañada por un halo racista, no es extrañada para esa y posteriores épocas, ya que el machismo institucionalizado, desde una posición paternal o autoritario, aún influye en las corrientes liberales y marxistas.

Entonces, ¿Cuándo la mujer indígena adquiere conciencia de clase? Según Peñaranda, la Guerra del Chaco (1932 - 1935) marca el punto de quiebre en la incorporación de la mujer indígena y urbana en las labores -hasta entonces- reservadas a los varones. La contienda bélica la saca del hogar para introducirla en el mercado laboral, político y comercial, donde prueba sus reales capacidades en las relaciones económicas, políticas y sociales. Ese momento, dice Agar, influye posteriormente en la promulgación de distintas leyes, como el derecho al trabajo y el derecho al voto de la mujer; es decir, a partir de su incorporación en el campo económico, el Estado la reconoce como sujeto de derecho.

"Cuando la campesina sale del campo en busca de trabajo, lo hace en el Altiplano, a las minas, en condiciones de palliri. Toma allí parte de las acciones reivindicatorias de sus compañeros mineros y suele morir bajos sus banderas" (Ibid.). Empero, Agar no

confía que esa participación sea consiente, más bien atribuye a factores emotivos. La falta de formación ideológica y política, llevaría a la mujer a emular la posición ideológica del varón, ya que guarda en su imaginario la creencia de que la política es cuestión de hombres, imaginario que estaría en todas las clases sociales. "De ese modo, la mujer que concurre a los actos políticos, no hace sino duplicar los votos masculinos que, bajo la influencia de la gente que la rodea, adopta la actitud que cualquier influencia le impone" (Ibid.).

Como se ve, la ejemplar militante trotskista no era optimista en relación a la participación de la mujer en la política, pues asegura que su rol es pasivo por falta de formación ideológica, lo que la mantendría

en una posición subalterna y de desventaja; sin embargo, en su opinión, la formación académica tampoco garantiza a las mujeres oportunidades en el mundo laboral y menos en el campo político, porque ambos escenarios han sido pensados por el varón y para el varón. De ese modo, el orden social - biologicista y normalicista- otorga a ciertas profesiones roles femeninos y roles masculinos; por ejemplo, a la carrera de Enfermería se le da un carácter femenino por su papel asistencial; de igual manera, la profesión de maestra está ligada a la mujer por su abnegación “natural y divina” en el cuidado de los hijos; del otro lado, sería mal visto que una mujer desarrolle habilidades técnicas propias del varón, como ingeniería, mecánica, incluso derecho y medicina.

“Pese a que la Universidad abre sus puertas sin restricciones, no se puede mencionar un alto nivel cultural en el sector femenino. La profesión es buscada, más como instrumento de cultura, como solución al problema económico y también indudablemente, como un medio en la búsqueda de la solución matrimonial. De modo general, se puede afirmar, que sólo una élite de mujeres es poseedora de un grado de cultura más o menos elevado”. (Ibid).

### **La bibliotecaria de la USFX**

Agar, si mantuvo relación íntima e irreductible con alguien fue con los libros; su pasión por la lectura se construyó en la cuna que la llevó a transitar por el mundo de las ideas, la poesía y la literatura, creando en ella –irremediamente- el espíritu crítico que le permitió ser una mujer libre, por lo menos en lo que cabe a la libertad de expresión y pensamiento; con todo, este espíritu aguerrido la lleva a enfrentar al poder en un territorio adverso. Entonces, se puede decir que, en Agar, los libros cobran un sentido subversivo porque utiliza la palabra para enfrentar al mundo; en ese escenario, hace de la biblioteca el espacio donde habita su sosiego.

Desde muy niña mantuvo un vínculo personal con la biblioteca familiar que, dicho sea de paso, fue una de las mejores en Sucre mientras ella estuvo con vida; a la sazón, cuando tuvo la oportunidad de trabajar con libros, se presenta al examen de competencia para ser directora de la Biblioteca de la facultad de Derecho de la Universidad de San Francisco Xavier, en 1946, durante la gestión del rector Guillermo Francovich. Por sus ventajas intelectuales y méritos académicos gana el concurso, ocupa el cargo de directora desde 1946 hasta 1976.

Su presencia impregnada por los libros, los corredores, las vitrinas, los ficheros y estantes la comprometió en el cuidado de las colecciones y en la divulgación bibliográfica; con ese fin, trabajó arduamente en su clasificación y catalogación como quien traza un mapa para el intrépido lector que sueña perderse en la eternidad.

Su labor en la biblioteca de Derecho, no se redujo a la funcionaria que alcanza libros y los guarda en el estante; por el contrario, su mayor aporte fue el rescate de la Referencias bibliográficas local concentrada en colecciones donadas a la universidad; una de ellas, la catalogación de la Biblioteca Iturricha. A mediados de la década del 50, elabora el Catálogo de la Biblioteca de la facultad de Derecho, de acuerdo a criterios técnicos de referencia.

En su informe de labores presentado en 1976, al rector de la Universidad de San Francisco Xavier, Antonio Pardo, expone una serie de demandas como la ampliación del edificio, adquisición de nuevo stock de libros y contratación de más personal, porque los seis funcionarios no eran suficientes para la atención del público y el trabajo técnico de clasificación.

En otro informe al mismo rector, presenta el detalle pormenorizado sobre la cantidad de usuarios durante 1975; según este documento, solicitaron libros 31926 personas. En otro acápite, se refiere a la adquisición y donación de nueva Referencias bibliográficas; en ella, cita la donación de Guillermo Francovich de 1161 volúmenes de su biblioteca personal que, como se supo luego de la muerte de Agar Peñaranda, los funcionarios de esa biblioteca jamás catalogaron esa colección y menos la

inventariaron, por lo que nadie sabe hasta hoy qué se hizo con esos libros. Según el actual director de esa biblioteca, Ronald Gantier, solo quedan alrededor de 40 ejemplares.

Durante 30 años Agar fue directora de la biblioteca de Derecho; su vínculo con la Universidad no se redujo a las funciones específicas de su trabajo, porque en el plano sindical fue artífice en la fundación del Sindicato de Trabajadores Universitarios de San Francisco Xavier en noviembre de 1952 y de la Federación Nacional de Trabajadores Universitarios de Bolivia, en 1954. Al margen de estas acciones, resalta su rol de formadora de dirigentes a través de seminarios y talleres de capacitación brindados a los trabajadores y estudiantes de la Universidad.

De su trabajo desplegado en la biblioteca y su participación sindical, queda el Catálogo de la biblioteca de Derecho y el estatuto de la Federación Nacional de Trabajadores Universitarios de Bolivia, cuya redacción corresponde a Peñaranda, en lo que respecta a la declaración de principios.

## Conclusiones

Como se dijo, el pensamiento feminista boliviano, estuvo anclado en dos corrientes: liberal y anarquista; de un lado, las mujeres ilustradas de clase media y, del otro, las obreras y cholos. Agar, observa con cierto recelo la posición de las mujeres ilustradas porque estaría mediada de su condición de clase, lo que provocó su desconfianza en la rectitud de sus acciones; por el contrario, opta por las mujeres obreras que encarnarían la pobreza y la discriminación social y racial; en ese marco, identifica a la chola como la "síntesis racial".

*Por ser la educación privilegio de las clases dominantes, únicamente, el sector femenino económicamente superior ha podido realizar actividad cultural. La mujer que pertenece a las clases populares, en cambio, la chola, desde el coloniaje ha desempeñado un papel directivo predominante en la familia. Más que el mestizo la chola es el producto logrado de la síntesis racial, sufrida y fuerte, maneja gran parte de la economía comercial y es factor importante en el desarrollo social. (Ibid. Pág. 43).*

En relación a la mujer indígena, la ubica como la reserva efectiva en el futuro nacional, porque -por su marginalidad y temperamento- no se constituye en un factor positivo en el establecimiento de una sociedad equitativa.

El pensamiento de Agar, sobre este tema, cobra hoy mayor importancia porque al desestimar la homogenización de la mujer, identifica que la marginalidad de las mujeres está íntimamente relacionada con la condición de clase, mientras en algunos sectores de las clases altas la vulneración de derechos es amparada por el mutismo social, la violencia (con mil rostros) contra las obreras y campesinas se exterioriza y banaliza por el orden social machista.

Toca ahora reinterpretar la lectura de Agar sobre la mujer boliviana y extrapolarla al siglo XXI; de este modo, estudiar la marginalidad de la mujer desde su condición de clase e identidad cultural, pues el debate ahora ya no se detiene en la aprobación de leyes ni siquiera en su cumplimiento, sino, en la identificación de los móviles sociales que dinamizan la exclusión de la mujer de cada clase social; a la vez de precisar, la construcción de la resistencia feminista en función a la clase social, en otras palabras, la exclusión de la mujer lleva consigo características distintas de acuerdo a la clase social, como también son distintas las resistencias de la mujer de cada clase. En ese contexto, se podrá observar a mujeres que transitan por variados tipos de discriminación y enfrentan derroteros adversos.

En ese afán, a manera de recomendación, habrá que asociar el discurso de Agar con la faena de tres mujeres que, sin andar juntas, son un referente en la lucha por los derechos de las mujeres durante el siglo pasado: Amelia Chopitea Villa y Elia Chopitea Villa, herederas de una familia minera (Colquechaca - Potosí) que enfrentan la discriminación desde su rol de mujeres profesionales. Así también es imperioso, volver a leer los artículos de Martha Mendoza Loza, que deja la comodidad de su hogar de

clase media para trabajar con los desventajados. Su denuncia contra los atropellos hacia los indígenas en 1927 y su compromiso con la alfabetización de los niños y mujeres, hacen ver que, como Agar, entiende que la mujer boliviana no es un todo homogéneo, como no lo es su lucha ni el ejercicio de sus derechos.

### Referencias bibliográficas

Brigada, revolucionaria de mujeres (1988). Obras de Agar Peñaranda. La Paz – Bolivia.

En:<https://www.ramonacultural.com/contenido-r/virginia-ayllon-sobre-la-obra-reunida-de-adela-zamudio-lectoras-jovenes-hanencontrado-en-su-obra-respuestas-sobre-el-mundo-que-les-toco-vivir/>

Chopitea, A. (2024). María Amelia Chopitea Villa (Colquechaca, 20 de marzo de 1900-26 de enero de 1942). En: [https://es.wikipedia.org/wiki/Amelia\\_Chopitea\\_Villa](https://es.wikipedia.org/wiki/Amelia_Chopitea_Villa)

Lora, G. (1979). Agar Peñaranda, la revolucionaria ejemplar. Ediciones Esea. La Paz – Bolivia

Miranda, C. (2021) Adela Zamudio y el feminismo en Bolivia (I) En: <https://www.lostiempos.com/actualidad/opinion/20211030/columna/adela-zamudio-feminismo-bolivia-i>

Molina, F. (2017). La idea aristocrática y la idea liberal. Libros Nomadas. La Paz – Bolivia.

Durán, M. (2020). Esilda Villa Laguna Michel. Primera mujer abogada de Oruro y Bolivia. Revistas bolivianas Scielo UMSA. La Paz – Bolivia. En: [http://revistasbolivianas.umsa.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-44852020000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://revistasbolivianas.umsa.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-44852020000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Molina, G. (2018). Martha Mendoza: maestra luchadora. En: [http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?pid=S1997-44852018000400008&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?pid=S1997-44852018000400008&script=sci_arttext&tlng=es)

Rubenal, C. (2021). Virginia Ayllón, sobre la obra reunida de Adela Zamudio. Revista La Ramona. Cochabamba - Bolivia.

## EPÍLOGO

Juan Richar Villacorta Guzmán

Cuando nos acercamos a una obra variopinta, ella nos permite entender la posibilidad de la pluriversidad académica que se va gestando en las instancias de la educación Superior

Un acercamiento a la Universidad, nos permite crear una ruptura teórico, empírica y pragmática de los escenarios eclécticos y pluri-metodológicos que se manifiestan en estos últimos tiempos de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, apilada no sólo por sus propios actores, sino por actores de otros entornos académicos.

Atalaya construida para comprender las distintas percepciones del entorno no tan cotidiano al momento de tener una mirada propia, permite en la presente obra jugar entre las investigación teorizada y la práctica academizada

Tener el texto es realizar pequeños saltos que pasan por distintas epistemes y temáticas, esa mirada permite visualizar ejes desde género, tensión entre contexto y temáticas actuales, que permiten un solaz momento reflexivo.

Rizomática presentación que conduce la savia de visiones polimórficas, esas que en la estructura y en la presentación realizan saltos cual posibilidad de acercamiento multiforme pero en el intento de encuentro de sentido a lo enunciado en sus propuestas.

Obenque que cuestiona los imperios e imperativos que cada autor muestra de distinta manera, permitiendo tener un mínimo de consistencia, para que el lector se acerque de manera dinamizante a las jaulas académicas.

Cabalonga escrita que muestra a la temperatura del ecosistema universitario, no como meras verdades acumuladas, sino como desafío de la Universidad a la Pluriversidad inherente a nuestras aulas.

Iche andino que alimenta las hogueras entre colores, originalidades, antropocentrismos o zoomorfismos de creatividad y certezas encontradas.

Entornos variados, serán encontrados por el lector, cual camino a lado de las montañas para poder contemplar ya sea la arboleda, lo páramos, los cactus o las florecillas que cada autor nos deja.

Notar que son veinte los autores con temas diversos pero complementarios, muestran un proceso de autopoiesis de cada uno en su percepción de ciencia, educación y vivencia no tan cotidiana al momento de emitir sus percepciones.

Tablear provocativo a la educación superior, mucho más en tiempos de inteligencias artificiosas que son cuestionadas desde la ética del compromiso, versus la ética del contentamiento de la sociedad actual

Obertura necesaria a un prefacio de ruptura a los arlequines emergentes que no quieren ser cuestionados en sus imperios de imperiosas comodidades establecidas en comunidades silenciadas.

Sabanear multifacético que precisa de un fisgonear interno con aportes suspicaces en los nuevos templos académicos

Abacorar académico de quienes pasan desde temas de género, al de la calidad en los distintos manifiestos poco manifestado a lo largo de la historia o de la docta ignorancia en cuanto a la necesidad de una fisio más allá de lo racionalizado.

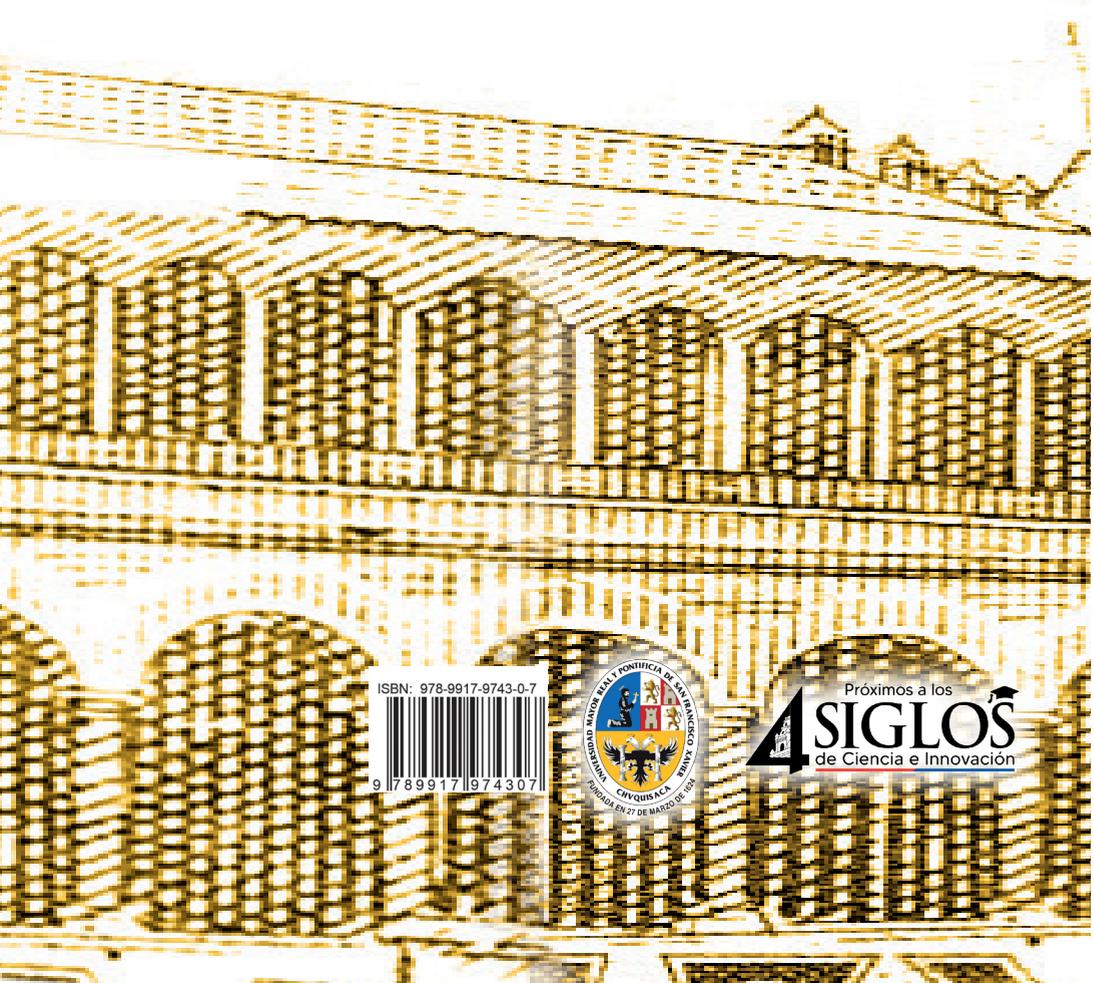
Ñajo en la ciudad blanca cual pequeña remembranza de centurias deambuladas con las más variadas incertezas que llega a hender las raíces de en una época de cambio.

Ostentar esta obra puede ser una alternativa, pero ante todo entender el desafío, permitirá a los estudiantes y docentes, además de autoridades a sistematizar las epistemes emergentes.

Siglos de brío e ímpetu manifestado en ambiguo panorama de desafíos asumidos y alentados por escritos bastante argumentados, van más allá de la comodidad de la mera sublimación de posturas.

La presente edición se terminó de imprimir  
el mes de marzo de 2024 en  
**“Imprenta Resamano”**  
Cel.: +591 744 52 703  
*Sucre - Bolivia*





ISBN: 978-9917-9743-0-7



9 789917 974307



Próximos a los  
**4 SIGLOS**  
de Ciencia e Innovación